



**Universidade de Lisboa**  
**Faculdade de Motricidade Humana**



Relatório Final de Estágio realizado na Escola Secundária Rainha  
Dona Leonor, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da  
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientadora de Faculdade:**

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

**Orientador de Escola:**

Licenciado José João Henriques de Frias

**Júri:**

**Presidente**

Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Vogais**

Doutora Ana Luisa Dias Quitério, assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexelo Pedro, assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado José João Henrique de Frias, docente na Escola Secundária Rainha Dona Leonor

António Manuel da Silva Fontinha Gaspar

2014

## **Agradecimentos**

Aos meus pais e irmão, pelo amor, pela preocupação, pelo apoio, pelos conselhos e pela confiança depositada no meu sucesso académico e pessoal.

Aos meus alunos que me desafiaram diariamente, ajudando-me a ser um professor mais competente.

Ao professor João de Frias pela dedicação, pelo acompanhamento constante, pelos momentos de reflexão e por toda a ajuda prestada ao longo do processo de estágio pedagógico.

À professora Conceição Pedro pela dedicação, pela exigência e pelo apoio fornecido em todo o processo de formação.

Ao professor Adilson Marques pela disponibilidade e orientação concedida na elaboração do trabalho de investigação.

Aos colegas de estágio Ana Margarida e Nuno Cruz, pela boa disposição, companheirismo e por todos os momentos de trabalho árduo que tivémos em conjunto.

A todo o pessoal docente e não docente da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, pela amabilidade e disponibilidade demonstrada ao longo do ano letivo.

Aos meus companheiros de casa, pela troca de experiências, pela motivação e pelo convívio nas várias horas passadas em conjunto.

A todos os meus amigos que me apoiaram nos momentos mais difíceis com uma palavra amiga e de conforto.

## Resumo

O presente relatório visa ilustrar as atividades desenvolvidas no processo de estágio pedagógico em Educação Física, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, numa perspetiva reflexiva, crítica e projetiva. O estágio pedagógico foi desenvolvido na Escola Secundária Rainha Dona Leonor.

A análise deste processo teve por base as competências definidas no guia de estágio para as quatro áreas de intervenção.

Relato como decorreram os processos de planeamento, avaliação e lecionação de aulas de Educação Física a uma turma do ensino secundário.

É também apresentado o trabalho de investigação desenvolvido sobre os correlatos do transporte ativo e transporte passivo dos alunos no trajeto casa-escola e a sua apresentação à comunidade escolar.

São expostas as atividades desenvolvidas no núcleo de Desporto Escolar da modalidade de futsal, bem como a conceção, implementação e avaliação de atividades de dinamização de natureza variada na escola.

São discutidas as competências desenvolvidas ao nível da caracterização do grupo-turma e acompanhamento do trabalho de direção de turma.

Por fim, é realizada uma reflexão global acerca de todo o processo de estágio pedagógico, apontando as principais ideias que retiro deste ano de formação para o meu futuro profissional.

**Palavras-Chave:** Educação Física, Desporto Escolar, Direção de Turma, Formação Inicial, Ensino, Reflexão.

## **Abstract**

This report aims to illustrate the activities developed in the practicum experience/preservice program in physical education, integrated in the Master Degree in Teaching Physical Education in Elementary and Secondary Education, with a reflective, critical, and projective perspective. This process was developed at Escola Secundária Rainha Dona Leonor.

The analysis of this process was based on the competencies defined in the practicum experience guide of the four areas of intervention.

I report the processes of planning, evaluation and conduct of teaching physical education to a secondary school class.

It's also presented the research work developed about the correlates of active and passive transportation of the students to school, and the presentation to the school community.

The activities developed at School Sport of futsal, as well as the design, implementation and evaluation of various activities at the school are exposed.

I discuss the skills developed at the procedures of characterization of the class group, and in the monitoring of the Class Director work.

Finally, I will perform a reflection on the whole process of the preservice program, pointing out the main ideas retrieved from this year experience for my future career.

**Keywords:** Physical Education, School Sport, Class Director, Initial Training, Education, Reflexion.

## ÍNDICE

I. Introdução.....	1
II. Contextualização .....	2
A Escola .....	2
O Grupo de Educação Física .....	6
O Núcleo de Estágio.....	7
A Turma.....	9
III. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....	10
IV. Inovação e Investigação Pedagógica .....	33
V. Participação na Escola .....	36
VI. Relação com a Comunidade .....	42
VII. Considerações Finais .....	45
VIII. Referências Bibliográficas .....	48
IX. Outros Documentos Consultados.....	50

## **Índice de Abreviaturas**

**AI** – Avaliação Inicial

**AF** – Avaliação Formativa

**AS** – Avaliação Sumativa

**DE** – Desporto Escolar

**DT** – Diretor(a) de Turma

**EE** – Encarregado/a(s) de Educação

**EF** – Educação Física

**ESRDL** – Escola Secundária Rainha Dona Leonor

**GEF** – Grupo de Educação Física

**NE** – Núcleo de Estágio

**MA** – Metas de Aprendizagem

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PAI** – Protocolo de Avaliação Inicial

**PAT** – Plano Anual de Turma

**PCE** – Projeto Curricular de(a) Escola

**PE** – Plano de Etapa

**PEE** – Projeto Educativo de(a) Escola

**PIF** – Plano Individual de Formação

**PNEF** – Programa Nacional de Educação Física

**RDL** – Rainha Dona Leonor

**RI** – Regulamento Interno

**UE** – Unidade de Ensino

**ZSAF** – Zona Saudável da Aptidão Física

## **I. Introdução**

O presente relatório foi elaborado no âmbito do estágio pedagógico integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, realizado na Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL), no ano letivo 2013/2014.

Este documento reportar-se-á a toda a prática desenvolvida durante o ano de estágio pedagógico. Será partilhado, nas páginas que se seguem, todo o trabalho realizado, as experiências por que passei, as barreiras com que me deparei e todos os conselhos, sugestões e soluções encontradas para as ultrapassar, de forma autónoma ou através de discussões tidas com os restantes elementos do Núcleo de Estágio (NE) da escola e com outros colegas na mesma situação académica.

Então, será um documento com um propósito acima de tudo reflexivo, crítico e de projeção do futuro, uma vez que depois de concluído com sucesso este processo de formação inicial, ficarei habilitado profissionalmente a desempenhar as funções de professor de Educação Física (EF) nos ensinos básico e secundário. Esta análise do processo de estágio pedagógico em EF teve como ponto de partida as competências definidas no guia de estágio, assim como o Plano Individual de Formação (PIF) construído no início do ano letivo.

Numa primeira fase deste relatório, farei uma contextualização sumária da escola onde realizei o estágio pedagógico, uma breve caracterização do Grupo de Educação Física (GEF), do NE que integrei e da turma pela qual fui o responsável.

Depois de efetuada a resenha destes pontos de interesse, será realizada também uma análise crítico-reflexiva e projetiva acerca de cada uma das áreas (e subáreas) de intervenção que compõe o estágio pedagógico, nomeadamente, Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (que engloba o planeamento, a avaliação e a condução do ensino), Área 2 – Inovação e Investigação, Área 3 – Participação na Escola e Área 4 – Relação com a Comunidade. Nesse sentido, a análise encontra-se dividida pelas diferentes áreas, contudo sempre que me parecer relevante, realizarei reflexões interligando as atividades desenvolvidas nas mesmas.

Será ainda incluído um capítulo final de conclusão, onde realizarei uma reflexão mais global de tudo aquilo que decorreu no processo de estágio pedagógico, apontando as principais ideias que retiro deste ano de formação para o meu futuro profissional na área da educação.

## **II. Contextualização**

Ser professor é uma profissão que envolve actuar, diariamente, perante uma grande diversidade de situações, exigindo por sua vez a tomada de decisões, mais ou menos, complexas.

Torna-se assim fundamental que um docente se encontre munido das ferramentas necessárias para que o seu processo decisório obtenha o sucesso pretendido. Estes instrumentos dizem respeito a todo o tipo de conhecimento adquirido ao longo da formação inicial e através da experiência adquirida no decorrer dos anos de leccionação.

Shulman (1987) refere-nos que o corpo de conhecimentos de um professor envolve várias categorias, umas mais evidentes que outras, como por exemplo o conhecimento pedagógico geral e específico da área de especialização.

É igualmente apontado, por este autor, que um professor, independentemente da sua área disciplinar, deverá compreender o contexto educativo em que se insere, ou seja, é importante que este conheça as diferentes partes que constituem o local onde se encontra a trabalhar: nível micro (atores escolares envolvidos no processo, grupo e turma), nível meso (a própria organização/instituição escolar) e nível macro (os fatores socioculturais subjacentes à comunidade externa da escola).

Nesse sentido, foi relevante e imprescindível realizar um levantamento das características singulares do local onde se desenvolveram as atividades do estágio pedagógico em EF.

### **A Escola**

Tal como se encontra patente no Projeto Curricular de Escola – PCE (2012):

A Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico Rainha Dona Leonor, localiza-se na R. Maria Amália Vaz de Carvalho, Bairro de Alvalade, em Lisboa, funcionando inicialmente como extensão do Liceu Rainha Dona Leonor, situado então na Rua da Junqueira.

Deixa de ser exclusivamente feminino após o 25 de abril de 1974, passando a designar-se como Escola Secundária Rainha Dona Leonor. (p. 4)

De forma a tornar mais clara toda esta informação, também é possível recorrer ao Regulamento Interno (RI) da ESRDL (2011) e ao Projeto Educativo de Escola – PEE (2012) para verificar que o Liceu Rainha Dona Leonor (RDL) enunciado em cima foi



criado pelo Decreto-Lei n.º 36:495 de setembro de 1947, na altura a funcionar na zona mais ocidente da Grande Lisboa. Esta instituição foi transferida em 1961 para a, agora extinta, freguesia de São João de Brito, após se concluir a construção do novo e atual edifício.

De momento, a escola onde se realizou o estágio pedagógico em EF, pertence à freguesia de Alvalade. Tornou-se numa das maiores freguesias da capital portuguesa no ano de 2013, quando outras duas se fundiram com esta, a de Campo Grande e de São João de Brito.

A comunidade de Alvalade apresentava uma população envelhecida, apesar de essa tendência começar a ser contrariada com o aparecimento de jovens casais que se instalaram na zona com o intuito de construir a sua família. A nível económico, parece existir um predomínio de atividades de carácter comercial e de prestação de serviços no seio desta região de Lisboa (PCE, 2012).

Muitas alterações foram efetuadas ao longo dos anos nesta escola. De facto, como também se pode ler no PCE (2012):

A escola sofreu grandes obras de remodelação, requalificação e modernização no âmbito do Programa de Modernização das Escolas com Ensino Secundário, durante os anos letivos 2009/10 e 2010/11. A intervenção do Parque Escolar centrou-se essencialmente na remodelação das instalações existentes, ao nível do reordenamento de compartimentação, beneficiação de revestimentos interiores e parcial intervenção na superestrutura, remodelação integral de infraestruturas elétricas, de telecomunicações, de águas e de esgotos. O novo edifício vem dar resposta à necessidade de ampliação da escola e, simultaneamente, redefinir a entrada principal, facilitando a gestão e autonomia de espaços com maior abertura à comunidade – sala polivalente com 182 lugares, Centro de Recursos Educativos e Multimédia e espaços desportivos. (p. 4)

Como se encontra exposto em cima, a reconstrução da estrutura física da instituição levou ao aparecimento de novos espaços desportivos para a prática de atividades físicas, isto é, novos locais de trabalho para os professores de EF e respetivas turmas. Assim, os espaços desportivos que se encontravam ao dispor dos docentes desta disciplina eram quatro: o ginásio grande com campo exterior de basquetebol, o ginásio pequeno, o pavilhão coberto e o descoberto inferior.

Considero que estes se encontravam bem apetrechados e que eram maioritariamente polivalentes, ou seja, eram locais que permitiam a realização de uma grande variedade de matérias, não ficando o professor limitado a realizar uma determinada matéria apenas num único espaço. No entanto, existia um espaço que, em certa medida, contrariava esta tendência, pois só permitia abordar um número restrito de matérias, o que consequentemente dificultava a realização de aulas politemáticas e restringia um pouco o processo de planeamento.

Mais recentemente ocorreram outras modificações na ESRDL, prendendo-se estas com questões de carácter mais administrativo.

Até maio do ano de 2013, a ESRDL não se encontrava integrada em Agrupamento, altura em que passou por um processo de fusão. Deixou de ser uma escola não agrupada para pertencer a um agrupamento de escolas denominado agrupamento de escolas RDL, constituído por cinco escolas e uma instituição hospitalar: Escola Secundária com 3.º ciclo RDL, EB 2,3 Eugénio dos Santos, EB1 com Jardim de Infância Santo António, EB1 dos Coruchéus, EB1 Bairro de São Miguel e EB1 Hospital Dona Estefânia.

Através da análise dos vários documentos orientadores da escola já mencionados anteriormente, foi possível constatar que o número de alunos e o corpo docente tem vindo a diminuir ao longo dos últimos anos, especialmente os segundos atores escolares.

Esta situação, apesar de ser preocupante para que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos seja eficaz e substancial para as suas vidas profissionais e pessoais, não é, de todo, uma situação fora do comum, tendo em conta as decisões de foro político realizadas acerca da Educação em Portugal nos últimos anos.

Segundo dados apresentados em setembro de 2013 a ESRDL tinha 1335 alunos inscritos em 47 turmas – 14 do 3.º ciclo do ensino básico e 33 do ensino secundário –, valores inferiores aos auferidos nos anos letivos 2007/2008 e 2011/2012, com 1471 e 1373 alunos a presenciar os dois últimos graus de ensino obrigatório, respetivamente (PEE, 2012; PCE, 2012). Também, segundo os valores referentes a setembro de 2013, existiam 100 professores a desempenhar as suas funções na escola, um número inferior ao que constituía o corpo do docente no ano letivo 2007/2008, cerca de 152 profissionais (PEE, 2012).

De momento, o período de funcionamento da escola ocorre das 8:15 às 18:45, ou seja, exclusivamente em regime diurno, ao contrário do que acontecia em outros anos.

Como forma de caracterizar mais promenorizadamente a escola, também se torna importante compreender se o clima organizacional nesta instituição era propício ao

desenvolvimento harmonioso de todos os processos educativos que aí decorreram e à cooperação entre os diferentes atores educativos da comunidade escolar interna e externa.

No sentido de compreender esta temática, existiu a necessidade de recorrer mais uma vez aos documentos reguladores da ESRDL, nomeadamente o PEE referente ao período entre 2008 e 2012.

Podemos verificar que foram aplicados alguns questionários a alunos, Encarregados de Educação (EE), pessoal não docente e professores “no sentido de auscultar o clima da (...) Escola” (PEE, 2012). Após a análise global realizadas aos dados recolhidos, destacaram-se alguns pontos de interesse, nomeadamente:

A comunidade educativa considera que o Conselho Executivo, os professores e o pessoal não docente promovem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, e o seu sucesso escolar e educativo; e a maioria dos inquiridos considera a imagem da Escola boa e manifesta a intenção de permanecer na instituição, do que se pode inferir a existência de um bom clima organizacional, promotor da confiança mútua e da ajuda inter e intra pares. (PEE, 2012, p. 17)

Em última análise, tanto a missão como os princípios e valores que são defendidos pela ESRDL têm por base vários documentos de referência e legislativos, a nível internacional e nacional.

Nesse sentido, o trabalho a ser desenvolvido segue determinadas linhas orientadoras quanto ao desenvolvimento dos jovens que estudam na instituição, como é o caso do direito à educação e à cultura, oferecendo igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao sucesso educativo, garantindo igualmente que o desenvolvimento da cidadania junto destes, nomeadamente os atributos relativos à solidariedade (PEE, 2012).

A escola almeja ainda assegurar a formação integral dos seus alunos, respeitando as suas potencialidades de aprendizagem e as suas vocações, preparando-os para o prosseguimento dos estudos e/ou para o mercado de trabalho (PEE, 2012).

Esta formação global do aluno é trabalhada não só nas salas de aulas mas também fora destas, através de atividades desenvolvidas em vários núcleos, projetos e iniciativas oferecidas pela escola: Clube do Ambiente, Desporto Escolar (DE), Grupo de Teatro, Jornal Académico, Escola Solidária, Grupo Coral do Rainha, entre outros.

## O Grupo de Educação Física

O GEF encontra-se inserido no Departamento de Expressões que engloba todas as disciplinas de Artes Visuais (como Desenho e Geometria Descrita, por exemplo) e de Educação Física e Desporto.

O grupo era composto por dez professores (seis do género masculino e quatro do género feminino) e três professores estagiários da Faculdade de Motricidade Humana (dois do género masculino e uma do género feminino). O coordenador deste grupo era um professor do género masculino, assim como o coordenador do DE e o diretor responsável por todas as instalações desportivas da escola.

O trabalho realizado por este subdepartamento durante todo o ano teve por base os seguintes documentos: Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), Matrizes Curriculares (uma para cada dois anos de ensino, do 7.º ao 12.º ano), Conteúdos Programáticos, Critérios de Avaliação, Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) elaborado pelo NE, visto este não ter sido aferido há algum tempo na escola e por ser fundamental para as aulas iniciais do período.

Os professores do GEF também puderam contar com outros documentos orientadores comuns a todos os intervenientes escolares, como o Plano Anual de Atividades (PAA), o RI, o PEE e PCE. Os três últimos documentos referidos encontraram-se em reestruturação devido à passagem desta escola a agrupamento perto do final do ano letivo anterior, como já foi referido.

De forma a permitir que todos os professores e suas respetivas turmas tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem, foi criado um calendário de rotação pelos espaços (*roulement*) de EF. Ficou assim decidido que cada professor se mantinha num mesmo espaço com as suas turmas durante uma semana, isto é, a maioria das turmas tinha duas aulas num espaço durante uma semana, na outra semana tinha mais duas aulas noutro espaço diferente e assim sucessivamente. Existiram algumas exceções a esta regra, que foram discutidas entre o coordenador do grupo e os professores interessados em inverter esta situação, por questões pessoais ou profissionais.

Foi igualmente decidido pelo GEF que a primeira etapa de aprendizagem do ano, a Avaliação Inicial (AI), tivesse a duração de 8 semanas e meia, de 16 de setembro a 11 de novembro. O intuito desta decisão era dar a oportunidade aos alunos para passarem várias vezes pelos diferentes espaços desportivos (sensivelmente, quatro vezes), a fim de os professores terem tempo suficiente para realizar as suas observações e análises das competências apresentadas pelas suas turmas.

Após esta fase do ano letivo, foi realizada uma conferência curricular com os diferentes elementos do GEF para se perceber qual o nível apresentado pelas turmas, e anos de escolaridade, em cada um das matérias presentes no currículo. Este momento foi importante para o grupo e para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos na disciplina de EF, pois ajudou a analisar e discutir as possíveis causas dos dados menos favoráveis, tendo sido apresentadas possíveis soluções ou somente sugestões para colmatar os problemas identificados.

A importância deste tipo de reuniões, e da reunião realizada relativamente à AI em particular, é corroborada pelo que nos é apresentado no PNEF para o ensino secundário (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001). Este documento elucida-nos relativamente ao facto da AI ser “um processo decisivo pois (...) possibilita aos professores assumirem compromissos colectivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular (...) caso considerem necessário.” (p. 25)

Para além desta reunião, no decorrer do ano letivo, foi reduzido o número de vezes que os professores do GEF se reuniram para discutir determinados assuntos que têm vindo a ser alvo de discussão informal ao longo do ano: aferição de critérios de observação das matérias de ginástica mais objetivos e reformulação dos critérios de avaliação da disciplina, agora que a escola se encontrava agrupada a outros estabelecimentos de ensino que seguem as linhas orientadoras dos PNEF.

Penso ser necessário e relevante existir uma maior comunicação e reflexão acerca dos assuntos da escola e da disciplina de EF entre os diferentes intervenientes do grupo, o que, por sua vez, irá certamente promover um processo educativo com uma qualidade superior.

## **O Núcleo de Estágio**

O NE de EF da ESRDL era formado por três professores estagiários, bem como por dois professores orientadores, o professor orientador de escola e a professora orientadora de faculdade.

À exceção de um dos professores estagiários, que realizou e concluiu a sua licenciatura em Desporto na Universidade do Algarve, os outros dois, onde eu me incluo, são licenciados em Ciências do Desporto no ramo do Treino Desportivo e na vertente de Exercício e Saúde, pela Faculdade de Motricidade Humana.

No início do ano letivo, o professor orientador de escola deu-nos a oportunidade de escolher a turma pela qual queríamos ficar responsáveis. Essa escolha foi realizada tendo em conta, fundamentalmente, a conveniência que os diferentes horários apresentavam para cada um dos professores estagiários, porque em termos de grau de ensino a diferença era mínima, uma vez que todas as turmas passíveis de serem selecionadas eram do ensino secundário.

Cada um dos professores estagiários ficou com uma turma do ensino secundário. Eu e um dos meus colegas ficámos com as turmas do 10.º ano de escolaridade e a nossa colega ficou responsável por uma turma do 11.º ano de escolaridade, variando quanto ao número de aluno de 25 até 29 alunos.

Além das tarefas relacionadas com a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, cada professor estagiário também integrou um núcleo de DE (Danças Urbanas, Minivoleibol e eu no Futsal) e auxiliou a diretora da sua turma nas diversas funções que caracterizam esse cargo.

A quase constante permanência dos diferentes elementos do NE na escola facilitou e permitiu que houvesse, ao longo de todas as etapas de formação, uma grande cooperação e entreajuda. Esta situação possibilitou observar e identificar as principais dificuldades e capacidades de cada um, refletir em conjunto muitas das situações/barreiras com que nos deparávamos, tentando também encontrar as melhores estratégias e soluções para as ultrapassar.

Para além de tudo o que foi enunciado, a disponibilidade demonstrada por todos, a facilidade de interagir fora da escola e, principalmente, dentro do estabelecimento de ensino, permitiu que os trabalhos em grupo fossem muito mais produtivos, embora laboriosos.

Os trabalhos de grupo foram desenvolvidos no âmbito da área 2 (Inovação e Investigação Pedagógica) e da área 3 (Participação na Escola) do estágio pedagógico. Foi elaborado um trabalho de investigação ao nível da primeira área enunciada, tendo este sido apresentado à comunidade escolar numa fase posterior, e também foram projetadas duas atividades centrais na outra área, nomeadamente o projeto Dos 8 aos 80 em conjunto com o NE da Escola Básica Eugénio dos Santos e o seu alargamento à nossa escola – Dia d'Aventura no Rainha.

## A Turma

A turma pela qual fiquei responsável sofreu várias alterações ao longo do ano letivo no que se refere ao número de alunos. Houve alguns que mudaram de curso ou de escola, outros que incorporaram a turma numa altura mais avançada do ano letivo e ainda outros que decidiram anular a matrícula à disciplina no segundo período, por já a terem concluído no ano anterior.

Depois de todos estes incidentes, a turma ficou com um total de 29 alunos, mas apenas 26 desses se encontravam inscritos na disciplina de EF. Do conjunto de alunos que participava nas aulas de EF, 15 eram do género feminino e 11 eram do género masculino, com as idades compreendidas entre os 15 e 17 anos.

A maioria dos alunos não pertencia à ESRDL no ano anterior, apenas dez. Isto é, os alunos desta turma tiveram um percurso escolar diferenciado, alguns eram provenientes de outras escolas públicas ou de estabelecimentos de ensino privados.

Somente um aluno se encontrava a repetir o 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e cerca de dez já tinham reprovado pelo menos um ano nos graus de ensino anteriores. Também existiram três alunos que decidiram mudar para o referido curso no ano letivo 2013/2014.

Existia uma aluna que poderia necessitar de um plano de formação individual devido à deficiência motora apresentada (prótese no pé esquerdo). Contudo, após conversar com a EE e após o período de AI, considerei, tal como o professor orientador de escola, que tal não seria necessário porque era das alunas mais interessadas e trabalhadoras da turma, apresentando competências motoras muito boas.

Tive apenas de adaptar algumas atividades e regras de funcionamento das aulas (conteúdos do atletismo ou de ginástica de aparelhos que envolviam saltos em superfícies instáveis) para que tivesse experiências motoras diferenciadas e enriquecedoras para o seu currículo na disciplina. Mesmo sem essas adaptações, o sucesso na disciplina nunca foi algo que ficasse comprometido, muito pelo contrário, o que ficou comprovado pelos resultados obtidos na disciplina de EF, encontrando-se a aluna acima da média da turma.

A turma apresentava um nível bastante dispar entre si relativamente às competências que caracterizam a disciplina de EF. Isto é, existia um grupo restrito de alunos que apresentava um bom nível de desempenho nas diferentes matérias que foram lecionadas e outro grupo grande de alunos que tinha um nível de desempenho mais baixo.

Relativamente ao comportamento apresentado, a turma, na sua generalidade, era muito conversadora e tinha a tendência a ter comportamentos inapropriados, como a recusa em realizar as tarefas, o desrespeito pelos outros, a falta de concentração e empenho nas atividades.

Estas características modificaram-se positivamente ao longo do ano letivo, tendo-se chegado ao final do ano letivo com uma turma mais interessada e empenhada nas tarefas de aprendizagem. Contudo, houve, ao longo do ano e de uma forma mais pontual, alguns momentos nas aulas que contrariaram essa mudança de atitude favorável ao seu desenvolvimento na disciplina, especialmente nas fases finais e recomeços dos períodos letivos.

### **III. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

O professor tem de revelar uma preocupação constante com o seu modo de agir, tentando otimizar o seu processo decisório, inerente ao planeamento, avaliação das atividades propostas e condução do ensino propriamente dita (Onofre, 2003).

Para que tal seja possível deverá aumentar a sua “base de conhecimentos” (Shulman, 1987, p. 8) ao longo da sua formação inicial e da sua vida profissional futura. Esta situação parece ser bastante relevante para um ensino de qualidade, pois tal como nos refere Onofre (2003), existe uma forte relação entre as características do conhecimento do professor e a qualidade de decisão dos docentes de EF.

A primeira etapa do ano, a AI, tornou-se então fundamental para que as decisões que se seguiram fossem tomadas de forma consciente e acertada, com o intuito de todos os alunos alcançarem o sucesso na disciplina de EF. Nesse sentido, tal como é defendido por Jacinto *et al.* (2001), se ambicionamos que os estudantes de EF realizem as aprendizagens que os conduzirão ao seu desenvolvimento, é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e perceber as suas possibilidades de aprendizagem.

Para facilitar este momento inicial do ano letivo, foi realizado um inventário dos materiais que cada espaço desportivo dispunha no início do ano. Foi algo que contribuiu para a construção de um PAI e facilitou a realização correta da calendarização das atividades na primeira etapa do ano, garantindo uma distribuição equitativa das matérias pelas instalações.

Após a recolha desses dados, construímos um PAI , uma vez que este instrumento orientador da etapa de AI não tem sido aferido nos últimos anos na escola de estágio e por ser fundamental para um início de ano de qualidade.



A elaboração desta ferramenta não foi um processo simples. No entanto, todo o trabalho de grupo desenvolvido no seio do NE e a colaboração por parte de outros professores do GEF facilitou um pouco o desenvolvimento eficaz desta tarefa, bem como a sua reestruturação e melhoramento ao longo da etapa.

Quanto à aplicação do PAI nos primeiros dois meses de aulas, também não se revelou uma tarefa nada simples. Todos os professores estagiários sentiram dificuldade em trabalhar com o PAI que tinham inicialmente construído, perceção essa que foi corroborada pelo *feedback* emitido por alguns professores.

Deste modo, pudemos refletir que a experiência e competência dos professores não parecia estar relacionada com as dificuldades apresentadas, recaindo a causa sobre o modo como este documento se encontrava construído, uma vez que estava pouco operacional.

Os principais problemas foram identificados e sistematizados ao longo da aplicação do referido instrumento, como as grelhas de observação serem demasiado complexas e as situações de aprendizagem nem sempre se encontrarem ajustadas, em especial nos jogos desportivos coletivos.

O processo de reestruturação do PAI desenvolveu-se ao longo do ano letivo, tendo sido finalizado no último período deste. Assim, a versão final deste documento de apoio à disciplina ficou, garantidamente, com uma qualidade superior à anterior, encontrando-se ao dispor do GEF e passível de ser utilizado por qualquer professor de EF nos anos posteriores.

Apesar dos contributos positivos que alguns professores tiveram neste processo, identificando erros e fornecendo correções/sugestões de melhoria para os mesmos, a construção do PAI deverá ter a participação ativa e o empenho de todos os elementos do GEF num compromisso pedagógico de desenvolvimento da própria disciplina, aproveitando-se assim as experiências pessoais de cada um (Carvalho, 1994; Jacinto et al., 2001).

Depois desta fase, procedi ao planeamento das aulas de AI de acordo com o contexto apresentado na turma e com os recursos espaciais e temporais disponíveis. Mais uma vez, o trabalho em grupo foi fundamental neste momento da nossa formação inicial, onde ainda muitas incertezas e inseguranças existiam.

Ao longo da 1.<sup>a</sup> etapa de ensino e aprendizagem, existiu a necessidade de diminuir o grau de complexidade das grelhas de observação presentes no PAI. Estas mostraram ser pouco operacionais, dificultando não só o processo de observação e registo das competências apresentadas pelos alunos, mas também o controlo da turma,

nomeadamente a manutenção dos comportamentos adequados no decorrer das aulas e um bom clima de aula.

Esta situação levou também a que algumas matérias se repetissem mais vezes do que o programado, como forma de ter mais tempo para realizar a sua observação. Por outro lado, houve outras tarefas de aprendizagem que foram delegadas para segundo plano por serem de mais fácil análise e por nem todas serem obrigatórias no currículo dos alunos, como por exemplo, a avaliação do aparelho paralelas da ginástica de aparelhos.

Em certos momentos da etapa de AI, principalmente no início, foi solicitada a ajuda aos colegas do NE para observar determinadas tarefas ou alunos que sentia mais dificuldades em caracterizar. Apesar de se distanciar do que iremos enfrentar no futuro, em que na maior parte do tempo não teremos ajudas externas, parece-me ter sido uma situação benéfica para nós, professores estagiários, numa fase de adaptação a um novo ambiente, e também positiva para os próprios alunos pois conduziu a diagnósticos e prognósticos das suas capacidades mais reais.

Houve alguma dificuldade em realizar os planeamentos de nível mais macro, nomeadamente o Plano Anual de Turma (PAT) e o segundo Plano de Etapa (PE), referente à planificação das aulas desde o mês de novembro até ao final do 1.º período letivo. Estes documentos deveriam ter sido elaborados até ao término da etapa de AI, algo que acabou por não acontecer.

Ao não utilizar o período de AI para analisar os dados recolhidos e refletir acerca dos objetivos a serem selecionados, a construção, propriamente dita, dos documentos tornou-se num processo complicado de efetuar num espaço de tempo tão curto.

Ocorreu, nessa altura, uma acumulação de várias tarefas, como a apresentação do plano de atividades, construção de documentos de apoio em português e inglês da área dos conhecimentos e construção do teste de avaliação da área dos conhecimentos que também necessitaram de uma atenção especial.

Chego à conclusão que a organização das tarefas e a gestão do tempo a nível pessoal não foi bem efetuada nesta fase. Esta situação seria mais complicada se lecionasse aulas a mais turmas, por isso, no futuro, será importante fazer uma calendarização mais pormenorizada das minhas atividades profissionais e pessoais, para que o processo de ensino-aprendizagem não seja prejudicado.

Posto isto, e tendo como principal preocupação o desenvolvimento harmonioso das capacidades e competências dos alunos, foram acertados os pontos que na altura me pareceram determinantes para que essa situação se tornasse realidade.

Comecei por selecionar as matérias prioritárias nas quais a turma sentia mais dificuldades – voleibol, futebol, basquetebol, ginástica de solo, ginástica de aparelhos e dança. Depois formei grupos de nível diferenciados para cada matéria, tendo em conta o diagnóstico realizado e criei as situações de aprendizagem com objetivos também distintos e apropriados à evolução dos alunos. Por fim, elaborei uma calendarização das atividades a serem realizadas tendo em conta as necessidades apresentadas e os recursos disponíveis, deixando a construção formal do PAT e do segundo PE para uma fase posterior à estabelecida.

Desta forma, consegui garantir que os princípios fundamentais de um plano de EF, para uma qualquer turma, fossem respeitados, nomeadamente: estruturar as atividades em consonância com o treino e elevação das capacidades físicas, formular prioridades de desenvolvimento identificadas na Avaliação Formativa (AF), diferenciar objetivos para os alunos/grupo de aluno e até mesmo desenvolver atividades de aprendizagem para a área de interpretação das estruturas e fenómenos sociais extraescolares, mais comumente definida como a área dos conhecimentos em EF (Jacinto et al., 2001).

Também parece ser necessário ter em conta outro fator quando se realiza o PAT, e até mesmo outro tipo de planeamento mais específicos, que diz respeito à organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento das diferentes matérias, isto é, as atividades formativas propostas devem ser tão globais quanto possível e tão analíticas quanto necessárias (Jacinto et al., 2001). As decisões que tomei relativamente à organização das atividades tiveram em conta esta premissa, garantindo um equilíbrio entre as duas situações na maioria das matérias, onde a grande exceção assentou no ensino dos jogos desportivos coletivos.

A planificação realizada ao nível das matérias de andebol, futebol, voleibol, basquetebol e corfebol, e a sua posterior aplicação, tiveram por base o modelo *Teaching Games for Understanding*, conceptualizado por Bunker e Thorpe há mais de três décadas (Griffin & Patton, 2005). Este modelo aproxima-se assim do que é preconizado no PNEF quanto à organização de atividades, que aponta para o ensino através do jogo.

Assim, as atividades propostas nestas matérias seguiram princípios pedagógicos que se encontram associados a este modelo: seleção do tipo de jogo, modificação do jogo por representação, modificação do jogo por exagero e ajustamento da complexidade tática (Griffin & Patton, 2005).

Isto significa que foi dada a oportunidade aos alunos de experimentar vários tipos de jogos para que compreendessem as diferenças e semelhanças entre as matérias.

Foram, ainda, realizadas várias modificações e criadas condicionantes aos jogos para resolver determinados problemas táticos, como por exemplo, reduzir o número de jogadores, reduzir ou aumentar o número de contactos com a bola, redução das dimensões do campo e modificar a posição, altura e tamanho das balizas/cestos.

Deste modo, os alunos aperceberam-se mais facilmente da importância de respeitar questões básicas nos jogos desportivos de invasão por exemplo, como a necessidade de circular muito a bola, de se afastarem uns dos outros ocupando racionalmente o espaço e de se desmarcarem com pertinência, não existindo jogos tão anárquicos nas aulas finais do ano. No entanto, a desatenção e desinteresse mostrados pelos alunos em jogos desportivos que não gostavam e a incapacidade de eu os motivar constantemente para a prática, tiveram repercussões negativas no seu desenvolvimento nessas matérias, não conseguindo ainda compreender as regras do jogo e a forma de ultrapassar os problemas táticos com que se deparam.

Tendo em conta a complexidade tática deste tipo de atividades, onde existem decisões que devem ser tomadas com rapidez em todos os momentos, penso que o treino técnico não deve ser demasiado dissociado da prática do jogo em si, na sua vertente reduzida ou formal, concordando com Griffin e Patton (2005) que defendem que os estudantes aprendem melhor se compreenderem o que devem fazer antes de saberem como o fazer. Ou seja, apesar de reconhecer que é importante saber realizar um gesto técnico de forma correta, se os alunos não souberem em que circunstâncias o devem utilizar durante o jogo ou o que devem fazer depois de o utilizar, acaba por se tornar numa habilidade apreendida que não é aproveitada para retirar qualquer vantagem no jogo.

As tarefas de treino mais técnico eram normalmente relegadas para a parte inicial das aulas, dando a possibilidade aos alunos de realizarem várias vezes os gestos técnicos das matérias que iam ser abordadas, nomeadamente passes e lançamentos/remates. Contudo, poderiam ter sido situações mais utilizadas nas fases de aquecimento específico e, principalmente, mais controladas por mim, acompanhando de forma mais efetiva a prática, garantindo que as aprendizagens eram aprendidas e consolidadas.

Por outro lado, para que este tipo de ensino seja eficaz, é necessário o professor ter um conhecimento profundo das matérias abordadas, nomeadamente, tem de reconhecer os processos dinâmicos inerentes aos diferentes jogos desportivos coletivos e tem de conhecer o próprio modelo de ensino adotado (Clemente, 2012; Costa, Greco,

Mesquita, Graça & Garganta, 2010), assim como deve promover junto dos alunos momentos de reflexão, através do questionamento.

É óbvio que a utilização do questionamento de forma frequente retira tempo de práticas às aulas de EF, necessário ao desenvolvimento das suas capacidades, contudo a reflexão é também um exercício fundamental à sua aprendizagem, pois sem ela: "students can only stumble blindly from one trail to another hoping for random success" (Richard & Wallian, 2005, p. 29).

Nesse sentido, foi necessário aprofundar o meu conhecimento nas matérias que me sentia menos apto, como foi o caso do andebol e do corfebol. Também foi importante rever alguns conceitos dos outros jogos desportivos coletivos como forma de tornar a transmissão de informação mais eficaz e de ter a capacidade de intervir nos jogos emitindo *feedback* interrogativo. Mesmo com este investimento e com os conhecimentos adquiridos pela observação de aulas de outros professores, nem sempre foi uma tarefa fácil, devido à capacidade de observação não se encontrar ainda devidamente treinada, por os alunos nem sempre se encontrarem dispostos a ouvir estas apreciações ou por não se encontrarem suficientemente empenhados em todas as matérias.

Apesar da lacuna identificada anteriormente ao nível dos planeamentos que realizei, os planos de etapa que sucederam o segundo PE foram formulados com maior cuidado e de forma mais atempada. Ainda assim, em geral, penso que poderia ter aumentado o grau de brevidade da construção e envio destes documentos para os orientadores e colegas estagiários, pois receberia um maior número de *feedback* que me ajudariam a melhorar os documentos seguintes.

Considero que ao nível meso do planeamento, além de melhorar o que foi referido acima, poderia ter-me debruçado um pouco mais sobre o ponto referente à avaliação dos alunos. Tentei não me preocupar tanto com as estratégias ou metodologias a serem utilizadas, que não se modificaram demasiado a partir da interrupção letiva do carnaval, mas faltou algum investimento ao nível da AF.

Apesar de ter criado grelhas de observação mais simples para efetuar a AF dos alunos e de as aplicar com mais frequência, considero que poderia ser importante calendarizar melhor estas atividades nas etapas, ou seja, deveria ter selecionado quais os alunos ou o grupo de alunos que iria avaliar de forma mais efetiva em determinada aula/semana de aulas ou qual das matérias iria observar em maior detalhe num certo dia da etapa e Unidade de Ensino (UE).

As grelhas de registo utilizadas na fase final do ano letivo, foram mais práticas que as construídas aquando da elaboração do PAI. Por exemplo, os números, que

correspondiam a uma determinada habilidade ou gesto técnico, foram substituídos por abreviaturas, tornando o registo mais intuitivo e rápido, ajudando-me a não me abstrair demasiado daquilo que se passava na aula. Também, a divisão dos grupos por tons diferentes de preto permitiram diferenciar mais facilmente os alunos e facilitar o registo das observações, contudo se fossem utilizadas cores, por grupos de nível, talvez tivesse tornado o processo ainda mais simples.

Quanto aos planos de UE, estes não foram construídos durante o 1º período de aulas, pois existia a necessidade de aperfeiçoar o conhecimento acerca dos planos de aula. Contudo, foram realizadas algumas aproximações aos mesmos após a AI, nomeadamente planear conteúdos, objetivos e situações de aprendizagem para um conjunto de aulas, algo que ajudou na construção de UE nos períodos letivos que se seguiram.

Assim sendo, no 2.º período letivo os planos de UE já se encontraram contemplados na construção das etapas 3 a 5. Após alguma discussão com o NE e depois de consultar documentos de anos anteriores, foi possível realizar várias UE focando os pontos que me pareceram de maior interesse: caracterização sumária da UE, formação de grupos, objetivos e planos das aulas propriamente ditos.

Confesso que ainda sinto alguma dificuldade em realizar UE de forma correta, especialmente ao nível dos objetivos traçados para a mesma, pois nem sempre consigo encontrar um fio condutor que ligue todas as aulas da unidade como se tratasse apenas de uma. Penso que na primeira UE do 2.º período até consegui, com alguma eficácia, chegar a essa meta, traçando objetivos que foram trabalhados em praticamente todas as aulas, mas nas seguintes UE essa situação não ficou bem clara, carecendo do cuidado a esse nível.

Focando, por fim, a análise ao nível mais micro de planeamento: os planos de aula foram sempre formados grupos de nível diferenciados, com exercícios ajustados às suas especificidades. A construção de grupos de trabalho para cada aula, ou conjunto de aulas, não se tornou numa tarefa muito complicada, porque a grande maioria dos alunos apresentava um nível muito semelhante nas diferentes matérias, o que facilitava a elaboração de grupos de nível.

Penso que a grande exceção e maior dificuldade sentida foi ao nível da inclusão da dança com outras matérias. Isto ocorria porque alguns dos alunos menos aptos nos jogos desportivos coletivos apresentavam um bom nível nesta matéria, dificultando assim a formação de grupos homogéneos, algo que por vezes se tornava essencial ao bom funcionamento de determinadas estações.

Nesse sentido, na maior parte das vezes, optei por utilizar uma metodologia de ensino massivo na matéria de dança. Desta forma conseguia observar todos os alunos e ajudar a que estes melhorassem as suas competências na dança que estava a ser abordada: rumba quadrada, chachachá ou foxtrot.

Também programei utilizar este método de ensino em outros momentos do ano letivo quando tinha como objetivo garantir que todos faziam novas tarefas corretamente – alongamentos no início do ano, disciplina de barreiras da matéria do atletismo, entre outras – ou para dar maior ênfase à prática e aprendizagem de uma matéria que considerava importante naquele momento.

Das vezes que utilizei a dança ao mesmo tempo que outras matérias, utilizando estações, tive boas e más experiências.

Por um lado, apercebi-me que juntar esta matéria com a matéria de ginástica era muito complicado por ambas apresentarem um elevado grau de individualização e de necessitarem a atenção constante por parte do professor, para além de tornar as aulas confusas devido ao espaço predileto para a ginástica ser muito pequeno. Por outro lado, juntar a dança com outras matérias nem sempre foi benéfico para os alunos, dependendo da gestão que fazia do tempo das atividades e da minha intervenção junto dos grupos de alunos. Isto é, nestes casos, deveria ter sido um professor muito mais ativo para que os alunos que se encontravam na dança não desmotivassem e continuassem empenhados nas tarefas, o que nem sempre foi conseguido.

Ao longo das diferentes etapas realizei ajustamentos no que aos grupos e situações de aprendizagem diz respeito, sempre que reparava que certo aluno tinha sido mal diagnosticado/prognosticado, que já tinha evoluído relativamente a aulas anteriores ou quando notava que os exercícios selecionados eram demasiado simples ou complexos para determinados alunos.

No entanto, nem sempre ocorreu uma intervenção e correção imediata dessas situações, no decorrer da aula. Foi uma dificuldade que me caracterizou ao longo do processo de estágio, apesar de sentir que me encontro mais apto e alerta para estas situações, e portanto, com maior capacidade de remediá-las de forma rápida e eficaz.

Deste modo, compreendi desde cedo que existe a necessidade de um professor ter a capacidade de antecipar grande parte das situações que ocorrem nas aulas e possuir sempre um grande leque de soluções, tais como variantes de dificuldade e facilidade para as diferentes tarefas de aprendizagem ou outras tarefas já programadas, caso as que elaborou não sirvam os objetivos traçados.

Foi uma descoberta bastante importante para o planeamento e lecionação das aulas de turmas de 1.º ciclo, em que os alunos eram completamente desconhecidos e com idades onde as atividades têm de ser, não só desafiantes, mas também diversificadas para que se mantenham concentrados e em atividade.

As dificuldades sentidas na construção dos documentos a nível macro e meso do planeamento, podem ter levado a algumas más decisões para a 2.ª etapa de aprendizagem e recuperação, e para a promoção da aprendizagem correta dos alunos, situações essas que foram melhoradas no decorrer dos restantes períodos.

Ainda assim, volto a frisar que as aulas tiveram, em grande parte das matérias, a diferenciação do ensino e progressões pedagógicas necessárias para que os alunos alcançassem o sucesso, notando-se uma clara evolução em alguns aspetos ao longo do ano letivo: desenvolvimento de alguns alunos em diferentes matérias e melhoria do comportamento da turma, ao nível da concentração, do interesse pelos conteúdos da aula e do empenho crescente nas situações de aprendizagem, em especial no 2.º período.

Não existem quaisquer dúvidas de que a avaliação, formativa e sumativa, representa um fator fundamental no processo de aprendizagem do aluno.

De facto, a investigação indica que o processo de aprendizagem dos estudantes é influenciado pela avaliação se forem respeitados cinco princípios, dos quais destaco a emissão de *feedback* com qualidade, o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens e a necessidade dos alunos saberem avaliar o seu desempenho e reconhecer a(s) maneira(s) que têm ao seu dispor para melhorar o mesmo. (Assessment Reform Group, 2006).

Como contraste ao que foi enunciado, também existem outros fatores que são prejudiciais à evolução e desenvolvimento dos alunos: tendência que alguns professores têm em atribuir maior importância à classificação nas tarefas ou disciplina, a tendência que também demonstram ter ao comparar demasiado os alunos entre si ou o desconhecimento por parte do profissional docente das reais necessidades dos seus alunos/turma (Assessment Reform Group, 2006).

Percebe-se, assim, que é importantíssimo que a primeira etapa do início do ano letivo, a AI, seja eficaz, contribuindo para a boa aferição das capacidades de cada um dos alunos da turma, para um desenvolvimento mais saudável na disciplina de EF.

Nesse sentido, para que todo o processo avaliativo fosse realizado da melhor forma, em especial no que diz respeito ao início do ano, foi essencial ter um conhecimento mais sólido acerca dos diferentes níveis de desempenho (introdutório,



elementar e avançado) presentes no PNEF, para cada uma das matérias, da área das atividades físicas e desportivas.

Estes níveis representam um determinado grau de competência prática de interpretação dos conteúdos de uma matéria, ajudando o professor a situar o aluno num determinado nível de uma matéria, o que facilita por sua vez o processo de organização e de tomada de decisões didáticas que terá de efetuar daí em diante (Rocha, Comédias, Mira & Guimarães, 2010).

A consulta e estudo destes documentos, assim como a análise das matrizes curriculares e conteúdos programáticos existentes na escola, permitiram ao NE construir um PAI a ser utilizado durante a primeira etapa de ensino-aprendizagem do ano, podendo algumas das ferramentas aí contidas serem reutilizadas nas etapas seguintes, como são o caso das grelhas de registo.

Nesse documento encontravam-se as fichas de observação para cada matéria da área das atividades físicas e desportivas, que ajudaram no registo do desempenho dos alunos. Praticamente toda a turma foi observada em todas as situações de aprendizagem, exceto na disciplina de corrida de barreiras da categoria das corridas do atletismo, onde senti mais dificuldade em gerir as tarefas de observação e registo com as tarefas mais relacionadas com a gestão e organização da classe.

No fim do ano letivo, verifiquei que o problema de avaliar os alunos na disciplina de corrida de barreiras do atletismo, bem como na corrida de estafetas, não se devia somente à inexperiência apresentada por mim como professor estagiário de EF, mas devia-se também aos comportamentos inapropriados apresentados pelos alunos, aos instrumentos de registo de difícil utilização e à minha atitude pouco ativa nas aulas. Fiquei com mais certezas de que esta dificuldade assentou em grande parte nas decisões organizativas que foram tomadas para as aulas que decorreram no descoberto inferior.

Era um espaço muito amplo e com barreiras físicas entre as diferentes atividades, que não permitia ou que dificultava a existência de um controlo da prática. A própria infraestrutura fez com que existisse uma maior probabilidade de os alunos se encontrarem fora da tarefa, o que por sua vez dificultava as funções de observação e registo das suas competências.

Nesse sentido, aquando da AF destas atividades, e mesmo na sua abordagem ao longo das aulas, foi importante seguir uma metodologia de ensino massivo no início da aula e só depois introduzir as estações com essa atividade já treinada pelos alunos, deixando-os mais preparados e autónomos.

Como se consegue compreender pelo episódio descrito, a observação e registo das competências dos alunos nas atividades propostas nem sempre foi de fácil conciliação com a condução do ensino.

Para além da complicada utilização das grelhas de observação elaboradas, também a falta de autonomia e a existênciia de vários comportamentos fora da tarefa que a turma apresentava na maioria das aulas do início do ano, nem sempre permitiram que a parte da AI referente à observação e registo fosse realizada da melhor forma. Isto significa que tive a necessidade, desde bem cedo, de me debruçar muito mais sobre o controlo da turma e sobre os procedimentos de prevenção e remediação dos comportamentos inapropriados dos alunos, relegando a tarefa de observação/registo para segundo plano.

De forma a não comprometer o trabalho futuro, como já foi referido atrás, os colegas do NE ajudaram a registar as competências de alguns alunos em algumas das matérias do currículo durante o decorrer das aulas, complementando assim os dados que muitas vezes só apontava no período pós-aula, recorrendo apenas à memória.

Apesar da melhoria notória da turma ao longo do ano relativamente a comportamentos menos próprios nas aulas de EF, encontrando-se os alunos mais empenhados nas tarefas de aprendizagem e deixando-me com maior disponibilidade para dar atenção a outros assuntos, continuei a sentir alguma dificuldade em realizar a AF de forma concomitante com a condução do ensino.

Para que o progresso dos alunos fosse devidamente registado, deleguei muitas vezes essas tarefas para o período a seguir à aula, sendo essa situação tida em conta na formulação dos diferentes planeamentos dos períodos letivos. Utilizei estratégias diversificadas que permitissem melhorar este aspeto, como por exemplo realizar uma matéria ou tarefas de aprendizagem de forma massiva.

Relativamente às outras áreas do quadro de extensão da EF, mais especificamente a que diz respeito à aptidão física ou de “aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física” (Jacinto et al., 2001, p. 12), no 1.º período foram aplicados os quatro testes obrigatórios do *FitnessGram* definidos pelo GEF: vaivém, abdominais, senta e alcança, flexibilidade de ombros. O teste da milha foi igualmente utilizado para individualizar a avaliação da capacidade cardiorrespiratória de alguns alunos. Neste momento, assim como no final do ano, também foram retirados as medidas antropométricas dos alunos (altura e peso), a fim de ter uma caracterização da turma o mais completa possível.

No 2.º período foi seguido o mesmo princípio, mas o teste da milha foi aplicado a quase todos os alunos devido aos resultados menos positivos apresentados por grande parte da turma no teste do vaivém, assim como foi abordado o teste das extensões de braços.

O teste da milha mostrou ser um bom método para avaliar a aptidão cardiorespiratória dos alunos, obtendo alguns alunos melhores resultados. As vantagens deste teste relativamente ao teste do vaivém relacionam-se com a regulação da velocidade de corrida ser mais simples e de não ter um protocolo tão restritivo. Quanto ao teste das extensões de braços, apesar do treino da força ter sido bastante trabalhado ao longo das aulas, a maioria dos alunos não obteve o sucesso pretendido. O protocolo apenas foi cumprido por um número restrito de alunos, apresentando-se como um teste de difícil aplicação.

Durante a AI foi igualmente formulado um teste diagnóstico para avaliar a área dos conhecimentos, tendo este sido dividido em duas partes e aplicado no início de duas aulas distintas. Esta foi a maneira utilizada para aferir os conhecimentos dos alunos acerca das temáticas que deveriam ter sido desenvolvidas nos anos anteriores.

Após a etapa de AI e com base nos dados retirados das grelhas de observação, foi atribuído nas diferentes matérias um nível diagnóstico e um nível prognóstico a cada aluno. Também foi identificado quem não se encontrava na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) nos diferentes testes realizados, com as maiores preocupações a recair ao nível da capacidade cardiorrespiratória e da flexibilidade de tronco e pernas. Foi ainda utilizado um teste diagnóstico para a área dos conhecimentos para determinar as competências adquiridas em anos anteriores, não se verificando casos demasiado críticos.

Todas estas informações, assim como uma apreciação do comportamento de cada aluno e da turma em geral, foram apresentadas, alguns dias antes do término da etapa de AI, ao conselho de turma na reunião de avaliação intercalar do 1.º período, em que também estiveram presentes o representante dos EE, a delegada e o subdelegado de turma. Após a reunião, todos estes dados ficaram disponíveis para qualquer encarregado de educação analisar, caso tivesse curiosidade em saber quais as competências e atitudes que mais caracterizavam o seu educando até ao momento na disciplina de EF.

No 2.º período, o processo foi um pouco diferente. Como nenhum professor da turma mostrou haver necessidade de ocorrer uma reunião com as mesmas características, as informações relativas ao desempenho dos alunos até ao final de

fevereiro foram introduzidas no programa informático para que a Diretora de Turma (DT) pudesse ter acesso e reenviar todas essas apreciações aos EE.

Estas informações deveriam ter sido abordadas, de uma maneira mais formal com os alunos nas primeiras aulas após a reunião ou envio dos dados, algo que não foi muito discutido e analisado com eles. Parece-me que poderia ter sido importante para que estes compreendessem os conteúdos que iriam ser abordados, quais os objetivos que iriam trabalhar e o porquê destes serem mais apropriados ao seu desenvolvimento nas aprendizagens da disciplina.

De facto, e para reforçar o que foi referido no início do desenvolvimento deste tema relativamente à necessidade dos alunos se encontrarem conscientes das suas dificuldade, capacidades e potencialidades, tal como podemos ler no PNEF do ensino secundário, “o professor deverá explicitar os objectivos aos seus alunos” (Jacinto et al., 2001, p. 27). É, portanto, “imprescindível que os alunos conheçam aquilo que se espera deles, os objectivos que perseguem, bem como a distância a que se encontram da sua concretização” (Jacinto et al., 2001, pp. 27-28).

A AF foi continuada ao longo ano letivo. Eram realizados registos após as aulas e quando observava que determinado aluno/a tinha conseguido ultrapassar alguma das suas dificuldades, reajustava os grupos de nível ou os objetivos de certos alunos nas aulas seguintes. Por outro lado, poderia também ter optado por construir fichas de treino das capacidades físicas, com a definição de metas individuais, onde os alunos registavam o seu progresso, promovendo assim motivação para os momentos de treino das capacidades físicas e uma avaliação formativa dessa área mais efetiva.

Algo que também provou ser um instrumento interessante na AF da turma foi a heteroavaliação realizada pelos alunos que não participavam na parte de prática de atividade física da aula por doença, lesão ou falta de material.

Esta estratégia foi de facto muito útil ao longo de todo o ano letivo, apresentando outras vantagens, talvez ainda mais importantes, mas que podem passar despercebidas. Tal como nos referem Carvalho (1994) e Santos (2002) uns anos mais tarde, todas as situações que conduzam os alunos a apoiar os seus colegas de turma e a receber uma ajuda destes – processos de auto e heteroavaliação –, são experiências que ajudam a regular as suas aprendizagens. Promovem igualmente a reestruturação dos seus conhecimentos, o desenvolvimento dos seus valores como a responsabilidade, espírito crítico e autonomia, algo que se pretende que os alunos almejem ao longo do seu percurso no ensino secundário no âmbito da EF (Jacinto et al., 2001).

Apresentando-se, para muitos, a autoavaliação como o principal processo de regulação, dado ser algo interno ao próprio indivíduo (Santos, 2002), numa das últimas aulas do 1.º e 3.º período foram fornecidas aos alunos fichas de autoavaliação. Torna-se um processo essencial para a aprendizagem dos estudantes. Isto é, através da análise destas fichas conseguia saber se os alunos compreendiam em que patamar de aprendizagem se encontravam, quais eram as suas maiores dificuldades, assim como se reconheciam de facto os objetivos que deviam trabalhar e cumprir para alcançar determinado nível de desempenho.

Contudo, no 2.º período, esse momento de avaliação já não ocorreu porque me pareceu, depois de analisar as fichas da primeira autoavaliação dos alunos, que era um instrumento que os alunos ainda não compreendiam por completo, por ser necessário um reajustamento e explicitação dos diferentes níveis de desempenho em cada matéria, algo que não se encontrava totalmente compreendido por eles. O último aspeto referido é evidenciado por Santos (2002) ao referir que, apesar de poder ser uma atividade complexa, cabe ao professor explicitar os critérios de avaliação de uma determinada tarefa, tendo em conta que a apropriação desses critérios é uma condição fundamental para se desenvolver a autorregulação nos alunos.

Também em algumas aulas/matérias, foi pedido aos alunos que autoavaliassem as suas competências, nomeadamente na ginástica, o que os fez centrar muito mais a sua atenção na capacidade de se superarem a si mesmos e não de superar os outros, algo que pode, muitas vezes, ser fator de desmotivação.

Para “representar um sumário, uma apreciação concentrada, dos resultados obtidos” (Cortesão, 2002, p. 38) pelos alunos nas três áreas de extensão da EF – Avaliação Sumativa (AS) –, foi criado um documento Excel com base noutros fornecidos pelo GEF, pelo professor orientador e pelos colegas de estágio, tendo como referência os critérios de avaliação.

Ao contrário do que é defendido no PNEF e Metas de Aprendizagem (MA), nesta escola, para chegar à classificação final do aluno em EF, é preciso primeiro traduzir os níveis que este apresenta nas diferentes matérias numa escala de 0 a 20. Ao princípio parecia uma tarefa complicada, mas foi amenizada pelas várias reuniões tidas com os restantes colegas de estágio, professor orientador de escola e professora orientadora de faculdade, e ultrapassada pelas diferentes soluções discutidas nesses mesmos plenários.

Parece-me ser fundamental serem definidos, pelo GEF, “critérios de sucesso ou critérios de transição/progressão de ano” (Araújo, 2007, p. 3), alargando os critérios de

classificação e construindo alguns intervalos de valores, uma vez que no GEF apenas estava definida a nota máxima para cada matéria.

A presença do sucesso nos critérios de classificação, a definição de dez valores no ensino secundário e três no ensino básico, facilitaria o processo de atribuição da classificação aos alunos em EF no final de um período ou ano letivo e, principalmente, tornaria esta tarefa menos subjetiva entre os diferentes professores do grupo.

Outra das lacunas identificada, e que por sua vez era uma dificuldade sentida ao realizar o processo de AF, relaciona-se com a divisão de algumas competências de forma pouco correta, segundo alguns autores. Refiro-me à partição das atitudes em cada uma das matérias do currículo de EF na ESRDL, pois, tal como nos refere Araújo (2007):

De uma forma implícita à avaliação das várias matérias, podemos observar (...) em todos os níveis (...) um conjunto de objectivos que dizem respeito às atitudes e valores.

O facto destas atitudes serem avaliadas dentro de cada matéria, ou seja, de uma forma integrada, torna desnecessária e redundante a sua contribuição autónoma para os critérios de classificação final. (p. 3)

No 1.º período, uma das alunas da turma não passou por este processo de avaliação, isto é, não foi necessário proceder à atribuição de uma classificação. Foi apenas necessário realizar uma avaliação qualitativa das suas aprendizagens e comportamentos na disciplina, pois encontrava-se num programa de intercâmbio. De início pensei que fosse um processo demorado e penoso, mas acabou por ser algo simples e foi facilitado pela ficha fornecida pela DT aos professores, onde se encontrava exposta a informação que seria mais relevante para este tipo de avaliação.

Como já foi referido anteriormente, a turma no início do ano apresentava muitos comportamentos desviantes e de indisciplina. Para colmatar as dificuldades que tive ao nível do controlo da turma foi necessário definir determinadas estratégias de intervenção, nomeadamente a utilização mais efetiva dos estilos de ensino dependendo da matéria que estava a ser abordada ou do espaço desportivo onde a aula decorria.

O conhecimento do *spectrum* dos estilos de ensino permite um aprimoramento do processo de planeamento do docente e a sua utilização acertada impulsiona o desenvolvimento adequado das competências dos alunos nas aulas, assim como abre o caminho para uma maior independência e autonomia do aluno (Gozzi & Ruete, 2006), caminho esse que deve ser, efetivamente, seguido pelos alunos que se encontram a frequentar o ensino secundário (Jacinto et al., 2001).

Nas aulas que lecionei e tendo em conta as características apresentadas pela turma no começo do ano letivo, tentei utilizar os estilos de ensino mais diretivos, como o comando e a tarefa.

Por um lado, pretendia que todos os alunos realizassem as atividades propostas corretamente e de forma uniforme, existindo um maior controlo das mesmas, utilizando o estilo de ensino por comando nos alongamentos e nas primeiras aulas da matéria de danças ou de introdução de uma nova dança e/ou passos. Por outro lado, para que os alunos não fossem sempre meros recetores das informações, ou seja, para que se tornassem cada vez mais independentes e agentes ativos do seu processo de aprendizagem, utilizava o estilo de ensino por tarefa (Mosston & Ashworth, 2008).

Também foram utilizados outros estilos de ensino diretivos, como o recíproco, de autoavaliação e inclusivo, especialmente nas aulas de ginástica onde existiu desde cedo a necessidade de criar diversas progressões pedagógicas para que nenhum aluno se sentisse excluído e pudesse participar ativamente na aula, fomentando assim a entreajuda e o controlo da própria atividade e desenvolvimento.

Com exceção da utilização do estilo de ensino inclusivo nas aulas onde a matéria de ginástica era lecionada, penso que os outros foram pouco pensados e trabalhados, o que levou a algumas falhas na sua aplicação durante a aula. Estes conceitos têm de estar bem apreendidos pelo professor para que sejam verdadeiramente um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem.

No 2.º período o cenário inverteu-se um pouco, nomeadamente no que diz respeito à utilização do estilo de ensino de autoavaliação.

Foram criados alguns documentos melhor estruturados para utilizar nas aulas, revelando ser um bom instrumento para os alunos se aperceberem realmente das suas limitações e conseguirem trabalhar a partir delas, tornando-se mais independentes relativamente às suas aprendizagens e desenvolverem uma motivação intrínseca de querer fazer melhor. Desta forma, o tempo em prática efetiva por parte da maioria dos alunos da turma foi potenciado e aumentado, aspetos corroborados por Mosston e Ashworth (2008).

Tendo em conta a inexperiência natural de um professor estagiário e sentida a necessidade de controlo do comportamento dos alunos e das atividades, o estilo de ensino que teve maior preponderância ao longo das primeiras etapas de formação foi o estilo por tarefa, aproximando-se dos resultados encontrados num estudo, onde se concluiu que, independentemente da “modalidade”, esse era o estilo de ensino mais utilizado por professores de EF (Gozzi & Ruete, 2006).

Como já foi referido, e como é natural que aconteça na leção desta disciplina, existiu a necessidade de ajustar as situações de aprendizagem às capacidades demonstradas pelos alunos. Além dos PNEF, foram analisados outros documentos de apoio à disciplina de EF e específicos do ensino das diferentes matérias, como o Manual de Ajudas em Ginástica. Ainda assim, devo continuar a investir ainda mais o meu conhecimento em todas as matérias ao longo do meu percurso profissional, especialmente nas matérias de atletismo e de ginástica acrobática, onde sempre senti mais dificuldades em determinar as situações mais apropriadas para os diferentes grupos de nível presentes na turma.

No período entre janeiro e maio, houve a tentativa de conhecer um pouco mais sobre essas duas matérias mencionadas, algo que foi potenciado através da leitura de alguns manuais práticos e, principalmente, da observação de outros professores de EF do grupo a lecionarem aulas onde abordavam esses conteúdos. Estas observações revelaram ser das tarefas mais enriquecedoras do estágio pedagógico, pelo que me parece ser importante para a minha aprendizagem, observar, sempre que possível, aulas de outros professores, mais experientes.

Também nesta altura do ano foi realizada, pelo coordenador do GEF, uma ação de formação acerca da dança (nível introdutório), uma matéria na qual também não me sentia totalmente apto. Este curto, mas interessante, momento de formação, assim como os documentos enviados pelo professor acerca desta temática, associado ao maior treino efetuado em casa e à possibilidade de lecionar esta matéria a outras turmas durante a semana de professor a tempo inteiro, permitiram diminuir as incertezas relativamente ao ensino destes conteúdos programáticos. Assim, foi possível garantir uma melhor transmissão dos conhecimentos aos alunos, fator fundamental para a promoção de uma aprendizagem de qualidade.

Por vezes, senti algumas dificuldades em ajustar o conteúdo das tarefas de aprendizagem às necessidades específicas dos alunos na fase interativa, isto é, durante o decorrer da própria aula.

Tentei, assim, trabalhar a capacidade de antecipação destas e de outras situações. Para isso, fiz planeamentos ainda mais completos com diversas variantes de facilidade e dificuldade, programei condicionantes para alguns exercícios que promovessem o maior envolvimento dos alunos e seu desenvolvimento, assim como, preparei mais conteúdos e objetivos a trabalhar para o caso dos alunos cumprirem rapidamente o que estava programado.



No 2.º período letivo consegui atuar de forma mais rápida e eficaz quando estas situações sucediam, alterando alguma regra da tarefa de aprendizagem ou mesmo mudando a tarefa proposta, apesar de ainda haver necessidade de melhoria, algo que também decorre da própria experiência de lecionação de aulas de EF.

Apesar de todas as dificuldades sentidas e necessidade de melhoria, penso que foi promovido ao longo dos períodos um bom clima de aula.

Quanto à relação dos alunos entre si, tentei sempre que possível, falar com os alunos mais problemáticos à parte como forma de perceber o que se passava e garantir que não perturbariam a sua aprendizagem e dos colegas, assim como coloquei alunos que mostravam não conseguir trabalhar em conjunto em grupos separados, como precaução dos casos mais problemáticos.

Ainda relativamente a este aspeto do clima de aula, considero que no final do ano letivo, mas especialmente durante o 2.º período, os alunos da turma apresentavam-se mais unidos durante as aulas e não em conjuntos restritos de alunos como se verificava no princípio do ano letivo.

Nesse sentido, penso que consegui transmitir alguns valores importantes no decorrer das aulas como a tolerância às diferenças entre alunos e as vantagens da interajuda e da cooperação (Onofre, 1995). Contudo, ainda foram existindo casos pontuais que revelavam precisamente o contrário, devendo ser sempre uma área de trabalho contínuo até ao final do ano.

A minha relação com os alunos foi melhorando ao longo do ano letivo, tentando não ser excessivamente autoritário para que se sentissem à vontade para me interpelar as vezes que fossem necessárias, sem deixar, contudo, que os limites dessa situação fossem atingidos.

Essa boa relação que revelei ter com a grande maioria dos alunos, penso que tenha sido potenciada pelas conversas de índole mais pessoal que tive com os alunos durante as aulas, e especialmente após as aulas, preocupando-me não só com o seu desenvolvimento nas tarefas de aprendizagem, mas também com o seu desenvolvimento fora da escola (Onofre, 1995).

Ao nível da relação de cada um dos alunos com as exigências das tarefas, à medida que as aulas foram lecionadas, foi possível diferenciar mais o ensino, especialmente após a AI. Foi uma situação que decorreu com normalidade e devidamente, sendo uma tarefa mais complicada na fase interativa da aula, como descrito anteriormente.

A pesquisa acerca das matérias foi fundamental para que a instrução e a demonstração das atividades decorresse com normalidade, apesar destas não terem as categorias onde apresentei mais dificuldades.

Tal como nos indicam Sarmento, Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira (2001), para que a instrução seja um processo eficaz é necessário: criar de rotinas de trabalho para rentabilizar o tempo das aulas e apressar estas situações; não permitir que o ruído circundante interfira com a explicação de algo, transmitindo a informação só depois dos alunos se manifestarem atentos; demonstrar entusiasmo verbal e não-verbal que irá imprimir a intensidade e ritmo desejados às aulas; bem como manter o contacto visual com os alunos para evitar que estes se desconcentrem e não compreendam àquilo que foi transmitido.

Considero que questionar os alunos durante a emissão de informações relativas às matérias, conteúdos ou tarefas de aprendizagem, é uma estratégia bastante relevante, pois nas aulas que o fiz com mais frequência, senti que foi perdido menos tempo do que o habitual nas questões organizativas da classe e os alunos mostraram-se mais interessados e ativos durante as atividades. O questionamento poderia ter um instrumento mais benéfico à aprendizagem dos alunos se fosse utilizado com maior frequência, se fosse dirigido especificamente a alguns alunos e se tivesse planeadas diferentes questões para colocar, algo que foi um pouco descurado no último período letivo.

Como complemento desta análise, o tempo despendido na organização da aula pode ser potenciado utilizando os alunos nessas tarefas, algo que tentei realizar ao longo do ano letivo, apesar de nem sempre ter sido um trabalho proveitoso. Por exemplo, quando eram lecionadas aulas de ginástica, existia alguma dificuldade em os alunos cumprirem com as atividades de organização de uma forma correta. Ou seja, no início do ano as rotinas de organização não ficaram bem instaladas, sendo uma situação difícil de colmatar nos períodos seguintes.

Neste e noutros casos, como o professor orientador de escola me foi chamando à atenção, poderia ser benéfico utilizar uma espécie de avaliação dessas tarefas ou até uma tabela classificativa, para que os alunos se mostrassem mais interessados e responsáveis nesses momentos, algo que é defendido por Onofre (1995), como forma de melhorar a performance dos alunos nessas situações.

A grande dificuldade sentida ao longo da primeira etapa de formação, no que à condução do ensino diz respeito, relacionava-se com o controlo da turma,

nomeadamente a prevenção e remediação dos comportamentos inapropriados (de desvio e fora da tarefa) por falta de diretividade e instalação de rotinas.

Depois deste facto ser constatado, passou a existir a necessidade de determinar as estratégias necessárias para que esta barreira fosse ultrapassada, ou pelo menos, minimizada. Após várias discussões e *feedback* emitido pelos colegas de estágio e professor orientador de escola, assim como a pesquisa de alguma bibliografia acerca desta temática, foi possível chegar a certas conclusões, bem como aplicar determinadas estratégias nas aulas.

Sempre que possível, relembrava os alunos das regras de funcionamento das aulas de EF que foram enunciadas no início do ano, acrescentando ou reforçando algum pormenor que me parecia não ter sido bem interiorizado. Este facto é corroborado por vários autores que referem a necessidade de haver um sistema de regras bem definido na aula, para se obterem os objetivos previsto e para que o estudante melhor saiba o que se espera dele (Doyle, 1986; Estrela, 1992; citados por Amado, 1998).

No entanto, como reforça Amado (1998), estas regras têm de ser razoáveis e ser efetivamente aplicadas por todos nas aulas. Para isso o docente tem de testemunhar os comportamentos considerados de indisciplina e de mostrar vontade/entusiasmo e a autoridade suficientes. Ou seja, ao longo das aulas tive de estar muito mais atento aos acontecimentos, tentando aumentar o controlo à distância, a emissão de *feedback* e realizar uma circulação pelo espaço mais adequada, além de modificar um pouco a postura e a maneira de interagir com os alunos no decorrer da aula. A minha atitude de passividade voltou a ser um pouco notória em algumas aulas do final do ano letivo, existindo nesses momentos novamente comportamentos de desvio e fora da tarefa.

Também foram utilizadas algumas formas de admoestação verbais ou não verbais para tentar remediar alguns dos comportamentos incorretos dos alunos, como chamar a atenção verbalmente (“Posso?” depois de um momento de silêncio), modificar a expressão facial ou o tom de voz, fixar o olhar no aluno ou então aproximar-me do aluno ou alunos perturbadores, situações que vão ao encontro do defendido pelo autor supracitado.

Aquando do planeamento das aulas, tentei sempre que possível separar alguns alunos que mostravam comportar-se indevidamente quando estavam juntos a fim de minimizar o surgimento de situações perturbadoras. A preocupação pela organização e gestão correta da aula deve ser constante, porque se encontram intimamente relacionadas, não só, com a diminuição dos desvios à norma, mas encontram-se igualmente associadas ao sucesso escolar e à satisfação dos alunos na escola (Doyle,

1986; Wheldall & Merrett, 1992; Freiberg, Stein & Huang, 1995; citados por Amado, 1998).

Apesar das melhorias ao nível do controlo da turma, esta questão foi uma preocupação constante ao longo do ano letivo. Contudo, ao verificar no 2.º período que essa situação tinha melhorado em larga escala, foi possível debruçar-me mais sobre outras categorias da minha intervenção como professor que poderiam e deveriam ser melhoradas, nomeadamente as questões relacionadas com o *feedback* emitido.

Como é possível de constatar pelo que foi referido acima, existia também a necessidade de aumentar a frequência de *feedback*, assim como tornar essa transmissão de qualidade, pois ainda era recorrente a correção daqueles erros que são mais comuns e fáceis de observar na abordagem de determinadas matérias durante os primeiros meses de aulas. Este tipo de correções de carácter pouco específico não é de todo inabitual, tendo em conta que sou um professor principiante ainda em aprendizagem, algo menos habitual em professores com uma experiência profissional vasta (Moreira & Januário, 2004).

O aumento da taxa de informações de retorno em determinadas matérias foi alcançado ao ter um conhecimento mais específico e profundo daquilo que estava a ser observado, sendo isso um pré-requisito fundamental para a identificação do erro e que por sua vez determinava a emissão de intervenções de correção apropriadas (Cloes, Hilbert & Piéron, 1995; Rosado, 1997).

De facto, foram feitas intervenções nesse sentido no decorrer do ano, e em particular no 2.º período nas matérias onde tinha mais dificuldades, como é o caso da ginástica acrobática, do andebol, do corfebol, do atletismo e da dança.

Outro aspeto que ainda tem de ser melhorado relaciona-se com o fecho do ciclo de *feedback*. Isto é, depois de garantir que os alunos executam as atividades propostas e após a sua correção, tenho de continuar a controlar a prática, voltando a corrigir e prescrever as soluções para que as dificuldades sejam ultrapassadas ou reforçando positivamente a evolução identificada.

Como nos referem Mosston e Ashworth (2008), existem vários tipos de *feedback*, tendo cada um deles as suas particularidades e objetivos inerentes. Todos eles podem modificar o comportamento do sujeito, afetar os resultados da aprendizagem, motivar, desafiar e inspirar os alunos a melhorar, daí ser uma das ferramentas mais importantes que os professores têm ao seu dispor para regular da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem. Então, é fulcral utilizar estas informações de retorno junto dos alunos da forma mais eficaz possível.

O mês de fevereiro foi o momento escolhido para realizar a atividade do estágio referente à experiência de professor a tempo inteiro, contemplando-se nesta duas semanas de observação das turmas escolhidas e de respetivo planeamento com os professores de EF titulares das mesmas, e uma semana de lecionação efetiva das aulas.

Assim, antes da interrupção letiva do carnaval, escolhi quatro turmas para completar o horário da semana a tempo inteiro, tentando que essa escolha fosse a mais diversificada possível em termos de graus de ensino (7.º, 9.º, 11.º e 12.º anos). Após a realização desta escolha, observei um determinado número de aulas dessas turmas de forma a: compreender algumas das rotinas de funcionamento da aula instaladas nas turmas; conhecer um pouco melhor os alunos (suas particularidades, capacidades na disciplina e memorizar alguns nomes), facilitando por sua vez o processo de planeamento que teria de ser realizado; bem como me permitiu aumentar o meu conhecimento no que diz respeito a progressões pedagógicas, exercícios, formas de organização e diversidade de *feedback*.

Durante a semana de professor a tempo inteiro, senti-me bastante mais sereno do que o expectante, com a segurança necessária para encarar, conversar e intervir junto dos novos alunos. Não houve grandes dificuldades relativamente ao controlo das turmas algo que me causava alguma preocupação uma vez que senti essa dificuldade com a minha turma no início do ano. Todas as turmas encontravam-se bastante disciplinadas e com rotinas de organização bem definidas, inclusive nos graus de ensino mais baixos.

Além de tentar não prejudicar a evolução dos alunos nos conteúdos que se encontravam a trabalhar, tive como principal preocupação, de uma forma mais ou menos consciente, a criação de um bom clima de aula, especialmente no que diz respeito à relação que os alunos tinham comigo.

Para isso tentei mostrar entusiasmo durante as aulas, demonstrando gosto no que estava a fazer, procurei interessar-me por estes e acreditar na sua capacidade de aprendizagem, bem como tentei que os alunos não me vissem apenas como um mero apreciador da sua atividade, encontrando-me atento aos seus interesses pessoais, princípios que são tidos como fundamentais na intervenção pedagógica neste âmbito (Onofre, 1995).

Em jeito de conclusão desta atividade, considero ser uma experiência formativa relevante para o processo de estágio em EF, munindo-nos de diversas competências fundamentais na atividade profissional futura, mesmo tendo em conta todas as contingências da mesma, como por exemplo ter sido curta e não conhecermos os alunos. Reforço, ainda, que esta atividade mostrou ser positiva para compreender a importância

da observação de outros professores a exercer a sua profissão, de maneira a aumentar o meu corpo de conhecimentos em EF.

A realização das reflexões após as aulas lecionadas, a observação das aulas dos colegas de estágio e do professor orientador, assim como todas as reuniões tidas com estes elementos, contribuíram para que as etapas de formação tivessem um desenrolar favorável e crescente em termos de qualidade dos princípios referentes à intervenção pedagógica.

Por fim, resta-me relatar a experiência que tive ao lecionar aulas ao primeiro ciclo de escolaridade, um escalão etário com o qual apenas tivemos contacto prévio, este ano, durante o decorrer do projeto Dos 8 aos 80 na Escola Básica Eugénio dos Santos do agrupamento, no final do 2.º período.

O momento escolhido para esta atividade do estágio pedagógico foi o 3.º período. A seleção da turma relacionou-se mais uma vez com a disponibilidade temporal dos professores estagiários, ficando a meu cargo a lecionação de duas aulas de expressão física e motora, em duas semanas consecutivas, a uma turma de 3.º ano de escolaridade.

Antes da lecionação propriamente dita, existiu um período de observação das atividades de enriquecimento curricular da turma, visto a expressão física motora não fazer parte do período curricular dos alunos na escola escolhida. Após estas observações, que se revelaram pouco proveitosas pelo caráter mais lúdico do que de ensino colocado nas atividades, houve igualmente um período para realizar o planeamento das aulas.

Por sentirmos dificuldade em planear para alunos com estas idades, pois não conhecíamos as rotinas de organização que poderiam estar instaladas na turma, desconhecíamos, ainda, por completo as capacidades motoras dos alunos e a sua reação às atividades que iríamos propor, aproveitámos as diferentes ideias de todos os elementos do NE para formular os planos de aula.

Por todas essas razões, pensámos em várias tarefas para aplicar na aula, mais e menos complexas, de forma a termos resposta a todas as necessidades que os alunos pudessem mostrar. Neste sentido, utilizámos exercícios de deslocamentos, equilíbrios, saltos, rotações, manipulação de objetos, passando por atividade de índole de expressão rítmica, mímica ou dramática, fundamentais ao bom desenvolvimento das crianças nestas idades (Neto, 1999).

Também optámos por utilizar “situações de ensino dirigido” (Neto, 1999, p. 72) para ter um maior controlo sobre a organização e gestão da aula, onde as situações

escolhidas seguiam uma evolução progressiva de exercícios de aprendizagem, que iam do mais simples para o mais complexo. Como complemento, nas partes principais das aulas, organizámos a classe quase sempre em grupos (estafetas), com o intuito de que todos os alunos trabalhassem as mesmas habilidades ao mesmo tempo, facilitando o controlo da turma (Neto, 1999).

Mesmo tendo sido uma experiência bastante curta, após a lecionação destas aulas, foi possível refletir relativamente ao que tinha ocorrido e retirar algumas impressões interessantes, nomeadamente:

- Algumas tarefas poderiam/deveriam ser mais exigentes, aproximando-se um pouco mais do que era pretendido para o 4.º ano, visto os alunos se encontrarem no período de transição para esse ano de escolaridade;

- Existia a necessidade de adequar o discurso ao lecionar aulas a crianças destas idades, tornando-o mais simples e perceptível;

- Devem criar-se jogos e atividades que auxiliem a manutenção da atenção dos alunos nos momentos de instrução, como por exemplo, pontuar os grupos que se mantinham em silêncio nessas alturas;

- Deveria ter sido mais rápido na explicação e demonstração das tarefas para que os alunos não entrassem em comportamentos desviantes;

- E também me pareceu ser muito importante ter regras de funcionamento e segurança bem definidas, algo que não foi fácil de colocar em prática por ser um momento tardio do ano letivo e pelo pouco tempo que passei com a turma.

#### **IV. Inovação e Investigação Pedagógica**

Depois de muito trabalho e discussão com os colegas de estágio, assim como as reuniões tidas com os professores orientadores de escola e de faculdade, juntamente com as aulas da disciplina de Investigação Educacional assistidas na Faculdade de Motricidade Humana, foi possível ultrapassar, com alguma naturalidade, as supostas dificuldades que esta área de intervenção do estágio pedagógico nos apresentaria.

Primeiro, tivemos de escolher o tema a ser desenvolvido nesta futura investigação. Após a consulta de vários documentos orientadores da escola, nomeadamente o PEE 2008/2012, constatámos que 54% dos alunos viviam a menos de 5km da escola e 25% dos alunos viviam a mais de 10km de distância da escola. Posto

isto, e tendo em conta a nossa área de interesse e especialização (atividade física, promoção da saúde, EF), pareceu-nos sensato orientar o nosso trabalho para a promoção dos hábitos de vida saudáveis nos alunos a ESRDL.

Depois de encontradas estas evidências, elaborámos a pergunta de partida: “Como é que os hábitos de deslocação do aluno se relacionam com a alimentação e horas de sono que, por sua vez, contribuem para um estilo de vida saudável e ativo”.

O passo seguinte foi o de tentar justificar/legitimar o tema e pergunta de partida escolhidos, não só com a utilização dos dados presentes no documento da escola enunciado acima, mas também com a consulta de outras fontes bibliográficas, servindo também estas para sustentar o nosso trabalho de investigação. Foi necessário seleccionar as palavras-chave mais significativas e realizar uma pesquisa nas melhores bases de dados, definindo como critérios para a seleção dos artigos o título, a revista onde se encontrava publicado e o ano de publicação (a partir do ano 2006).

Após seleccionar e analisar esses documentos, chegámos à conclusão que a pergunta de partida escolhida era demasiado complexa e pouco objetiva, por isso procedemos à reformulação da mesma. A nova e definitiva pergunta de partida foi “Quais os correlatos do transporte ativo dos alunos”.

Desta forma, os objetivos do estudo encontravam-se mais claros, ou seja, pretendíamos saber de que maneira os alunos da ESRDL se deslocavam de sua casa para a escola e da escola para as suas casas, bem como quais os fatores que influenciavam essa escolha. Estas informações seriam uteis para que pudessemos seleccionar as melhores soluções para o possível aumento de atividade física dos atores escolares em questão e para promover os hábitos de vida saudáveis.

Na verdade, existem alguns estudos que nos indicam as vantagens da utilização de um transporte ativo no aumento da prática de atividade física e na promoção de hábitos de vida mais saudáveis, o que consequentemente ajuda na prevenção de determinadas doenças (Bailey, 2006; Fyhri & Hjorthol, 2009).

No 2.º período letivo procedemos à aplicação dos questionários elaborados, com base noutros já validados: “Questionário Sobre os Conhecimentos da Aptidão Física” (Marques, 2010), “Questionário Internacional Sobre o Estilo de Vida” (Marques, 2004) e “Teen Environment and Neighborhood Adolescent Survey” (Sallis, s.d.). Estes questionários poderiam ter sido melhorados se tivéssemos realizado um pré-teste, que permitiria eliminar algumas perguntas ou alterar a sua formulação de maneira a obtermos respostas mais adequadas para a resolução da problemática identificada.



Estes foram aplicados a alunos do 10.º e 11.º anos e a EE, numa aula de EF de cada uma das turmas selecionadas e na 1.ª reunião de balanço acerca das classificações do 1.º período, respetivamente. A amostra total foi de 172 participantes, 89 do género masculino e 83 do género feminino.

Os dados recolhidos foram posteriormente analisados durante o mês de janeiro com o auxílio de um professor universitário, que nos orientou o trabalho de análise estatística com a utilização do programa IBM SPSS Statistics 20.0.

De seguida, estes foram confrontados com a literatura selecionada, retirando-se algumas conclusões.

Relativamente a estas, verificámos que grande parte dos alunos se deslocava de uma forma passiva no trajeto entre casa e a escola e no sentido inverso, concluindo-se também que cerca de 30% da totalidade dos alunos inquiridos realizavam estas deslocações a pé e nenhum dos alunos se deslocava de bicicleta.

Não existiram evidências significativas a nível estatístico entre o género dos alunos, o estatuto socioeconómico e o método de transporte adotado por estes, havendo no entanto diferenças significativas entre algumas das questões relacionadas com a perceção que os alunos tinham da segurança e o método de transporte escolhido para as deslocações.

Também identificámos que os alunos não reconheciam as recomendações da Organização Mundial de Saúde no que diz respeito à prática de atividade física, quanto à sua frequência, duração e intensidade.

Dessa forma, considerámos as seguintes propostas de melhoria: aumento do conhecimento dos alunos acerca da atividade física, através de palestras ou *workshops* sobre os benefícios da atividade física; também considerámos viável a (re)utilização do *Pedibus*, um projeto que consiste num autocarro humano em que os alunos são acompanhados por adultos responsáveis, seguindo a pé até à escola, de forma a colmatar as incertezas reconhecidas ao nível da segurança (Câmara Municipal de Lisboa, 2014).

Após as interrupções letivas do carnaval, mais precisamente no dia 26 de março, procedemos à apresentação do nosso estudo à comunidade escolar. A preparação desta atividade do estágio pedagógico foi demorada e árdua para o grupo de professores estagiários, mas fundamental para que a apresentação à comunidade escolar decorresse de uma forma favorável.

Penso que a maior fragilidade da apresentação do nosso estudo foi a pouca adesão por parte das pessoas convidadas. Isto pode ter diminuído a qualidade de alguns

momentos programados, como foi o caso da sessão de debate e esclarecimento de dúvidas que careceu de um aprofundamento de algumas questões, algo que poderia ter sido potenciado com a presença de mais pessoas com experiências, concepções e maneiras de pensar diversificadas.

Ainda assim, as pessoas convidadas que assistiram à apresentação expuseram algumas sugestões, como a aplicação do mesmo estudo na Escola Básica Eugénio dos Santos, com uma população mais nova, e observar as diferenças entre os resultados obtidos nas duas escolas; divulgar os resultados obtidos neste estudo junto da Associação de Pais; publicar o panfleto construído acerca dos benefícios da prática de atividade física no *site* da escola para que toda a comunidade escolar pudesse tomar conhecimento; fazer uma investigação no 3.º período letivo, uma vez que as condições atmosféricas podem ter condicionado as respostas dadas, diretamente relacionadas com o tipo de transporte utilizado.

Os convites, embora tenham sido enviados com antecedência, com a utilização de meios de comunicação diversos (posters, interações diretas e indiretas através dos correios eletrónicos dos diferentes responsáveis dos estágios pedagógicos em EF e colocados em vários locais, não obtiveram o *feedback* esperado e ambicionado.

Por outro lado, há que enaltecer a capacidade de organização e trabalho deste grupo de estágio que foi o único que realizou a apresentação na 2.ª etapa de formação, cumprindo os prazos previamente estabelecidos.

Em suma, penso que esta área 2 de Inovação e Investigação Pedagógica foi bastante positiva, sendo aquela em que existiu uma maior organização e trabalho em grupo, que acabou por ser, sem dúvida, relevante para o sucesso. Considero, mais uma vez, que posso realizar um balanço positivo desta área, apesar de todas as dificuldades enfrentadas e contingências com que nos deparamos ao longo do processo.

## **V. Participação na Escola**

O trabalho efetuado nesta área iniciou-se pela escolha do núcleo DE a que queríamos pertencer. Tendo em conta as opções (ténis de mesa, futsal, danças urbanas, minivoleibol e voleibol), decidi optar por acompanhar e coadjuvar o núcleo de futsal do escalão de juvenis da ESRDL. Este núcleo tinha como principal responsável o professor orientador de escola.

Todas estas atividades de DE que decorrem na escola, tal como em todo o país, têm por base um modelo baseado na escola, ou seja, o DE encontra-se articulado com a

EF através de associações desportivas escolares, com organização de competições escolares enquadradas por professores dessa disciplina e suporte do governo, sob diversas formas (Hardman, 2007).

A escolha do núcleo de futsal deveu-se a duas razões principais: por um lado, o meu passado desportivo e académico ligado à prática e treino de futebol. Isto é, apesar de ser uma modalidade com algumas diferenças relativamente ao futsal, existia a necessidade de colocar em prática aquilo que foi aprendido ao longo dos anos no que ao treino diz respeito. Por outro lado, era importante que este ano o processo de trabalho fosse continuado, mas de uma forma mais eficaz, uma vez que existiu pouca adesão e permanência na modalidade por parte dos alunos.

Não existem dúvidas de que as atividades de complemento curricular desportivas são relevantes para o desenvolvimento dos alunos. De facto, no Despacho n.º 9332-A/2013 de 16 de julho, podemos verificar que o desporto é assumido como uma atividade fundamental no desenvolvimento de qualquer pessoa inserida na sociedade, e por isso, no âmbito da educação, a dinamização das atividades de DE são bastante relevantes como meio de promover o sucesso educativo e a adoção de hábitos de vida mais saudáveis por parte dos nossos jovens cidadãos.

Este argumento encontra-se reforçado no Programa do DE do quadriénio em curso (2013-2017), onde se pode ler que se “visa aprofundar as condições para a prática desportiva regular em meio escolar, como estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis” (p. 2).

Após a escolha do núcleo e DE, foi necessário passar às fases seguintes, nomeadamente divulgar a modalidade através de *posters* alusivos ao núcleo de futsal, colocados um pouco por toda a escola, inscrever os alunos na plataforma digital do DE após a receção das fichas de inscrição e organizar as sessões de treino.

Os praticantes do grupo-equipa de futsal da escola tinham idades diversificadas. Apesar do núcleo ser direccionado para o escalão de juvenis masculinos, não eram apenas os alunos que nasceram nos anos de 1997 e 1998 que participavam no mesmo, também foi dada essa oportunidade aqueles cujo seu ano de nascimento era 1999 ou 2000.

A presença de alunos mais novos é positiva para o núcleo de futsal porque permite a realização de sessões de treino mais ricas, assim como, é uma boa oportunidade para eles melhorarem as suas capacidades e ajudar as equipas formadas no futuro. A própria equipa do ano letivo 2013/2014 também saiu beneficiada com estes alunos, uma vez que “é permitida a participação em jogos ou provas no escalão etário

correspondente à sua idade ou no escalão imediatamente superior”, devendo “manter-se até ao fim do ano letivo nesse escalão” (Regulamento do Programa de Desporto Escolar, 2013-2014, p. 4).

Foi possível convencer mais alguns alunos da escola a participar e a integrar esta atividade extracurricular no 2.º período, contudo a sua permanência não foi conseguida. Houve também, um número reduzido de alunos que integravam o núcleo desde os primeiros dias que deixaram de comparecer aos treinos, por motivos de desmotivação pessoal ou por terem outras responsabilidades que se sobrepunham a esta atividade da escola.

Foi projetado um planeamento anual da atividade deste núcleo de DE, indicando os principais pontos a serem desenvolvidos durante o ano, algo que se encontrou dependente das respostas e evolução dos alunos ao longo dos treinos e dos encontros tidos com outras escolas. Foi necessário ter uma visão global do ano, preparando treinos onde o jogo formal estava mais presente quando se aproximavam as competições ou, por outro lado, treinos mais ligeiros e até lúdicos após os jogos competitivos que decorreram como forma de existir uma recuperação ativa por parte de todos os alunos.

Os exercícios utilizados nos treinos semanais eram pensados muitas vezes em grupo com o professor orientador de escola levando em linha de conta os problemas ou necessidades identificados por ambos no decorrer das sessões de treino e nos encontros competitivos que tiveram lugar ao longo dos dois períodos letivos, como por exemplo, a pouca circulação de bola, a dificuldade nas transições ataque-defesa, a deficiente receção da bola, entre outros. Desse modo, tentámos integrar bastante o treino técnico nas sessões de treino iniciais, o trabalho de desenvolvimento das capacidades, bem como houve várias intervenções ao longo do ano acerca do espírito desportivo e sobre as questões relacionadas com o *fair-play*.

No decorrer do 2.º período, que teve o seu final na primeira semana do mês de abril, consegui alcançar também outros objetivos a que me propus, para este período temporal.

Refiro-me à minha participação mais ativa nas sessões de treino, a demonstração de mais autonomia, encontrando-me mais apto para intervir nos treinos, com um conhecimento maior acerca dos conteúdos temáticos tratados, o que por sua vez me permitiu emitir muito mais *feedback* específicos aos alunos.

Penso que a qualidade do trabalho efetuado por mim e pelo professor orientador no núcleo se reflete na, quase permanente, presença de uma quantidade alargada de alunos ao longo do ano letivo, tendo este número reduzido no decorrer do 2.º período

devido às possíveis razões já apontadas e no 3.º período por já não existirem competições, desmotivando alguns alunos.

Apesar disso, o ambiente demonstrado pelos alunos foi quase sempre de entusiasmo, boa disposição e motivação contínua, mesmos nas alturas de menos sorte, como quando foram alcançados resultados menos favoráveis nos três encontros que foram realizados.

Como já foi referido, era uma equipa mais jovem que as demais participantes, tendo muitos dos alunos menos dois anos que os seus adversários, mas, em contrapartida, apresentavam muita qualidade e vontade de trabalhar.

Ficámos em 3.º lugar na nossa série, por isso não participámos no torneio para distinguir os quatro melhores núcleos de futsal desta região, perdendo os alunos mais uma oportunidade de contactar com a realidade da modalidade. Apesar de estar previsto mais um encontro de convívio entre as escolas do nosso quadro competitivo, essa situação também acabou por não ocorrer.

Para manter os alunos focados, interessados e motivados até ao final do ano, assim como para garantir que continuariam a sua caminhada com este grupo no ano seguinte, foram criadas algumas estratégias no 3.º período. Tentámos cativar os alunos através da realização de muitos jogos formais entre os alunos do núcleo, e entre estes e os colegas de outros escalões etários da escola.

Inicialmente pensou-se em realizar um torneio no 3.º período entre os alunos do núcleo e equipas externas ao mesmo, mas a assiduidade dos alunos-praticantes não permitiu que essa ideia fosse posta em prática.

Houve também uma atividade que decorreu ao longo do ano letivo com o mesmo objetivo e que obteve resultados positivos. Eram oferecidos prémios de incentivo à assiduidade aos alunos, isto é, o aluno que tivesse mais presenças nos treinos do núcleo de futsal, recebia uma bola no final de cada período.

Outra atividade que se insere nesta área do estágio pedagógico relaciona-se com a ajuda fornecida, a pedido de um dos professores do GEF, na organização e condução dos torneios de voleibol do ensino básico e secundário realizados nos dois últimos dias de aulas do 1.º período. Foi uma atividade que decorreu com a normalidade esperada e que permitiu aos professores estagiários passar por uma experiência diferente, onde a interação e a comunicação com grande parte dos alunos se fez sentir.

Esta situação foi algo bastante positivo para que a nossa integração na escola se tornasse cada vez mais acentuada, assim como para melhorar o clima ao nível da relação dos professores com o resto dos estudantes.

Outra das atividades que nos permitiu ganhar outro tipo de experiência foi a ajuda prestada aos nossos colegas de estágio da Escola Básica Eugénio dos Santos na organização e intervenção em diferentes estações do seu projeto Dos 8 aos 80, que já se tornou numa tradição nessa escola. A atividade teve a adesão, o entusiasmo, a diversão e a alegria expectantes por parte dos alunos do 4.º ano de escolaridade das escolas do agrupamento, de alguns EE e dos “Briosos” da junta de freguesia de Alvalade.

As condições climatéricas dos últimos dias de aulas do 2.º período não permitiram que a atividade se realizasse nos campos exteriores, como inicialmente planeado. Essa situação fez com que os professores estagiários dessa escola tivessem de recorrer ao seu plano B, incluindo praticamente todas as estações num espaço interior bastante mais reduzido.

A princípio houve algum receio que esta situação dificultasse o bom desenrolar da atividade, contudo considero que foi bastante positivo. Assim, houve uma interação mais direta e efetiva entre os diferentes participantes, dando-lhes não só a oportunidade de realizar uma grande variedade de jogos tradicionais e populares portugueses, mas também dotando-os de uma grande capacidade de organização.

Como ponto menos positivo do evento, destaco o pouco tempo que foi destinado para as rotações e instruções nas estações, o que na maioria das vezes tornou o começo das atividades um pouco confuso, sem que todos percebessem o que era para fazer. Com isto, perdeu-se tempo para dar novas indicações aos participantes, o que consequentemente prejudicou a justiça das atividades, não dando a mesma oportunidade aos diferentes grupos de fazer as atividades com maior perfeição.

A participação neste projeto foi bastante enriquecedora, não só por nos conferir um aumento da nossa experiência ao nível da interação com alunos de contextos e anos de escolaridade diferentes, mas também por nos alertar para questões determinantes no bom funcionamento numa atividade deste género, ajudando, assim, a que o Dia d’Aventura no Rainha decorresse com o sucesso pretendido.

Esta foi uma atividade proposta pelo núcleo de estágio da Escola Básica Eugénio dos Santos, numa espécie de alargamento ao projeto Dos 8 aos 80, mas que veio a tornar-se numa atividade independente com a colaboração de ambas as escolas do novo agrupamento formado.

Os objetivos da atividade prendiam-se com a promoção do convívio e a integração dos alunos que poderiam vir a ser estudantes na escola secundária do agrupamento no próximo ano letivo.

Também neste dia (segundo dia do 3.º período) as condições climatéricas não permitiram que esta se desenrolasse como tinha sido inicialmente programada, de tal forma que tivemos de recorrer ao nosso plano alternativo, diminuindo algumas atividades e estações.

Penso que foi um dia bastante interessante para todos os intervenientes envolvidos, uma vez que: os alunos tiveram a oportunidade de contactar com atividades diversificadas, enriquecendo assim o seu currículo, para além de poderem interagir com outros jovens da sua idade e possíveis futuros colegas de turma; as relações entre professores do GEF podem ter sido aprimoradas, num dia onde a colaboração entre todos foi uma constante; para os professores estagiários foi uma oportunidade de organizar um evento de grandes dimensões, preparando-nos de melhor forma para o futuro profissional.

Como ponto menos positivo da atividade, considero que os momentos de transição nem sempre foram bem conseguidos, existindo um grande fluxo de aluno nos locais de acesso aos diferentes espaços desportivos, o que prejudicou o começo de algumas estações.

Existiram ainda outras atividades que foram trabalhadas e discutidas no decorrer do 2.º período, decorrendo durante o mês de maio do último período letivo.

As visitas de estudo foram: uma a ida ao parque aventura do Jamor com os alunos das turmas do professor orientador de escola, onde decorreram atividades relacionadas com o arborismo, e a ida a Montargil, em que os alunos passaram por diferentes atividades de exploração da natureza (BTT, canoagem, tiro com arco, entre outras), tendo uma população alvo maior e por isso envolvendo mais turmas e alunos que a atividade anterior.

Ambas as atividades decorreram com a normalidade esperada. Os alunos demonstraram gostar de participar nas visitas de estudo, bem como os professores acompanhantes, pelo que esta atividade representou mais uma oportunidade de interagir de forma mais direta com a população estudantil, aspeto importante para manter um bom clima entre professores e alunos.

Estas atividades serviram também para trabalhar alguns dos princípios fundamentais da EF, nomeadamente “A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efectiva entre os alunos (...) e também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas actividades” (Jacinto et al., 2001, p. 9).

Para além disso, alguns dos objetivos das áreas de opção, ao nível das atividades de exploração da natureza, que não são muito trabalhados ao longo do ano nesta escola, pela própria localização do estabelecimento de ensino, também foram promovidos. Ou seja, através deste tipo de atividades, foi possível aos alunos complementarem um pouco mais o seu currículo através da aplicação adequada de técnicas específicas com o auxílio dos monitores, respeitando as regras de preservação da qualidade do ambiente (Jacinto et al., 2001).

## **VI. Relação com a Comunidade**

Foi possível chegar a alguns resultados relativamente à caracterização da turma, utilizando várias estratégias e instrumentos.

Através da lecionação das diversas aulas, assim como pela utilização de algumas ferramentas de AF (fichas de observação, testes, etc.) consegui compreender com mais exatidão quais as capacidades que cada aluno detinha na disciplina de EF em específico e noutras aptidões transversais a todas as disciplinas (domínio da língua portuguesa e capacidade de reflexão/comunicação, por exemplo), bem como quais as suas potencialidades de aprendizagem.

As reuniões que tive com os outros professores da turma, em especial com a DT, e as interações com os diferentes estudantes durante as aulas, nos períodos que as precediam ou nos momentos após estas, também permitiram perceber melhor algumas das características da turma e, nomeadamente, verificar se os comportamentos/atitude menos adequados eram algo comum a todas as disciplinas ou se eram exclusivos das aulas de EF.

Foi aplicada, no primeiro dia de aulas, uma ficha de dados pessoais a ser preenchida pelos alunos com temas diversos, desde o seu historial desportivo até à saúde e hábitos alimentares.

Também foi elaborado um teste sociométrico e aplicado em meados do 1.º período, sensivelmente, sendo que a sua aplicação não tinha sido totalmente programada. No entanto, considero ter sido benéfico ser realizada nessa altura do ano porque os alunos já se conheciam melhor e as relações entre eles já se encontravam mais ou menos estabelecidas e definidas, ou seja, os dados foram mais reais do que se esta ferramenta fosse utilizada no início do ano quando a grande maioria da turma (cerca de 20 alunos) ainda não se conhecia, pois provinham de contextos escolares diversos, de escolas públicas e de colégios privados.



Estes tipos de testes são de grande utilidade na organização e na remodelação dos grupos escolares. Isto é, as escolhas sociométricas que os alunos realizaram foram um guia valioso para a formação de grupos, compreendendo assim alguns comportamentos de indisciplina dos alunos e ajudando a criar um bom clima nas aulas através do ajustamento de determinadas situações de organização problemáticas (Northway & Weld, 1999).

Estes instrumentos, assim como os registos biográficos que não se encontravam na escola foram fundamentais para a realização do estudo de turma.

Nesta área também foi necessário realizar um projeto de acompanhamento da direção de turma onde foram explicitados os principais objetivos a atingir nesta atividade do estágio pedagógico, identificando as tarefas de coadjuvação da DT e as formas de avaliação.

As funções de coadjuvação da direção de turma foram assumidas no decorrer do mês de outubro de 2013, isto é, comecei nessa altura a auxiliar o trabalho da DT. As tarefas eram de uma índole variada, desde reuniões de atendimento dos EE até trabalho de caráter mais administrativo, como a justificação das faltas apresentadas pelos alunos, tarefas que continuaram até ao final do 3.º período, no horário das 11:45 até às 13:15 de todas as terças-feiras.

Até à altura da interrupção letiva do Natal, a minha intervenção em todas as funções que caracterizavam o cargo de DT foram realizadas de uma forma mais distanciada, participando menos ativamente nas diversas reuniões com os EE e com os professores do conselho de turma. Esta minha atitude mais passiva, permitiu-me compreender as dinâmicas implícitas ao cargo do DT e conhecer melhor os diferentes intervenientes no processo, para mais tarde, como veio a acontecer no decorrer do período letivos seguintes, me sentir mais apto para refletir sobre os assuntos tratados e dar o meu parecer ponderado acerca dos mesmos.

As reuniões com os EE revelaram-se interessantes. A reunião geral com os EE no início de janeiro acerca das classificações obtidas pelos seus educando no 1.º período, permitiu-me intervir um pouco mais junto destes, através da aplicação dos questionários referentes ao trabalho de investigação da área 2, assim como me ofereceu a oportunidade de compreender o que preocupava alguns dos pais naquele momento.

Também permitiu ter noção de outras circunstâncias que se estavam a passar na turma (roubos em algumas aulas, a pouca flexibilidade mostrada por alguns professores ou a falta de empatia mostrada entre estes e os alunos) e com alguns alunos em

particular (problemas de saúde ou dificuldades a vários níveis, nomeadamente financeiras).

Por outro lado, algumas das reuniões tidas com os EE, no horário de atendimento, foram bastante elucidativas quanto ao grau de liberdade que cada um presenteava os seus filhos, a relação que ambos detinham e o acompanhamento que faziam das atividades académicas.

De todas estas conversas, gostaria de destacar uma que me parece ser bastante valiosa, tendo em conta que me encontrava a realizar um estágio pedagógico na disciplina de EF.

Nesta reunião, após alguma conversa com a mãe de um dos alunos da turma sobre a disciplina que lecionava foi colocada uma questão pertinente pela EE que tinha os seguintes moldes: “A nota de EF já não conta no secundário?”. Apesar de ter sido um tema bastante discutido ao longo do ano letivo anterior, e mesmo neste ano com o orientador de escola e colegas de estágio, não pensei que fosse abordado por um EE.

Expliquei, com maior pormenor, no que esta medida do Ministério da Educação e Ciência consistia, nomeadamente que segundo o capítulo III, secção III, artigo 28º, ponto 4 do Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho “Exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final”. Também referei as implicações desta medida e os princípios da Educação que a mesma corrompia como a “responsabilização da escola na organização, realização e valorização da participação dos alunos em ações de EF e DE, para a formação integral dos alunos”, presente no mesmo documento legislativo.

Após estas constatações, a EE ficou um pouco surpreendida como tal poderia acontecer no nosso país.

Como esta EE, existirão certamente outras pessoas com o mesmo pensamento, isto é, que consideram que a EF é importante para o desenvolvimento harmonioso dos seus educandos na escola. De facto, pudemos constatar isso através dos questionários aplicados aos EE para o estudo de investigação da área 2, onde todos afirmaram que a disciplina é muito importante, bem como a prática de atividade física. É, portanto, difícil compreender quais são as justificações alegadas pelo Ministério da Educação e Ciência por detrás destas decisões.

## **VII. Considerações Finais**

Após o culminar do ano letivo e de mais uma etapa da formação inicial como professor da disciplina de EF, considero que posso efetuar um balanço positivo do desenrolar de todo este processo de aprendizagem complexo e por vezes problemático, mas também bastante gratificante e enriquecedor. Apesar do fim ser sempre um momento difícil, devido, em parte, a todas as experiências positivas que não se podem repetir, este é um final diferente de outros, marcado pela entrada num novo ciclo da vida pessoal e profissional.

Por um lado, esta experiência permitiu compreender a própria importância do processo de estágio na formação inicial de um professor de EF, não se caracterizando somente como a avaliação da aplicação sistemática dos conhecimentos adquiridos em anos anteriores, mas sobretudo apresentando-se como mais um momento fundamental de aprendizagem. Por outro lado, serviu igualmente para conhecer de uma forma mais correta a realidade escolar e todas as particularidades que esta encerra, desta vez como docente.

O futuro será certamente pautado por diversos desafios e momentos de difícil resolução, não permitindo uma atitude de passividade perante a evolução natural da sociedade, da educação e da própria disciplina de EF. Nesse sentido, exigirá uma constante preocupação em continuar a minha formação ao longo dos anos, com o intuito de melhorar as competências adquiridas, analisando de forma fundamentada todas as ações desenvolvidas.

Todas as atividades e tarefas desenvolvidas ao longo do ano de estágio permitiram chegar a conclusões bastante interessantes. A produção de documentação necessária ao bom desenrolar das aulas e de atividades de outros âmbitos – direção de turma, núcleo de futsal do DE, atividade do Dia D'Aventura no Rainha, apresentação do trabalho de investigação à comunidade –, nomeadamente a sua planificação e avaliação, culminou na perceção do elevado grau de exigência e de responsabilidade requerido no desempenho das funções de educador/professor.

A presença de três jovens professores estagiários nesta comunidade escolar, pode ter contribuído para o desenvolvimento da ESRDL enquanto entidade através das novas ideias e projetos partilhados. Também, pode ter apresentado um papel significativo na reestruturação de algumas conceções erróneas e/ou ultrapassadas, promovendo igualmente um melhor relacionamento entre os diversos atores escolares, em particular aqueles que pertenciam ao GEF.

Por exemplo, a realização do Dia d'Aventura no Rainha promoveu uma aproximação do corpo docente de EF aos futuros alunos do 10.º ano de escolaridade, bem como, promoveu uma maior interação, interajuda e melhoria da relação entre os diferentes intervenientes no GEF. Para além disso, ficou ao dispor da escola um projeto de qualidade, que pode ser novamente utilizado com o intuito de estabelecer relações mais próximas entre as escolas com ensino básico do agrupamento de escolas RDL, nomeadamente entre os alunos do 9.º ano de escolaridade e os docentes de EF.

Este também foi um ano em que o processo reflexivo foi trabalhado de forma exhaustiva. O facto de realizar várias reflexões acerca da qualidade da minha ação educativa, apontando os aspetos mais positivos e menos bons, revelou ser importante para traçar metas realistas e caminhos a serem seguidos como forma de melhorar a prática pedagógica adotada.

Como aspetos mais positivos do processo de estágio destaco: a atitude mais ativa e assertiva no decorrer das aulas de EF, a capacidade de intervir com mais frequência e pertinência sobre as aprendizagens dos alunos tanto no contexto de aula como em contexto de treino, o desenvolvimento de competências como a interajuda e cooperação essenciais para o trabalho em grupo e a boa relação estabelecida com os vários atores escolares, especialmente com os alunos.

Apesar de ter ultrapassado algumas das dificuldades com que me deparei ao longo do ano letivo, é fundamental continuar a trabalhar no sentido de consolidar essas aprendizagens. Nesse sentido, devo tentar ser mais responsável, tanto na minha vida pessoal como profissional, melhorando a capacidade de organização, fazendo uma gestão de forma mais atempada e cumprindo todas as tarefas com que me comprometo.

Existem, também, necessidades de formação mais específicas, nomeadamente: realizar estudos ainda mais profundos das matérias em que sinto dificuldades em intervir devidamente, como a dança e a ginástica acrobática; apostar mais nas questões relacionadas com a AF; antecipar as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos, planeando diferentes progressões pedagógicas e tarefas diversificadas; ser mais justo na emissão de *feedback* positivo e negativo, individualizando o mesmo; estabelecer rotinas e regras de funcionamento da aula de forma mais atempada, garantindo, ainda, que são respeitadas ao longo de todo o ano letivo.

Tal como enunciado em cima, a formação contínua de um profissional docente tem um impacto bastante positivo nas suas decisões, apresentando-se a reflexão como um primeiro passo nesse sentido. Um professor de EF, e mesmo o de qualquer área disciplinar, deverá ser em todos os momentos um profissional reflexivo e crítico, pois só

assim conseguirá estruturar um pensamento e ação pedagógica adequados para responder de forma eficaz às diferentes situações que enfrentará no seu quotidiano.

A passagem por esta experiência de ensino, também reforçou a ideia que tinha acerca da importância da EF na vida escolar e pessoal dos alunos e, por extensão, da Educação em si como meio socializador e formador.

As decisões políticas efetuadas pelo Ministério da Educação e Ciência ao nível da EF, não só diminuem o estatuto da disciplina, como também corrompem alguns dos princípios fundamentais da própria educação e direitos das crianças e jovens relativos à prática de atividade física em ambiente escolar.

Pretende-se formar indivíduos íntegros para o futuro, enfatizando-se a necessidade de terem uma educação de qualidade num ambiente de desenvolvimento equilibrado e harmonioso. Contudo, são reduzidas as horas à disciplina de EF, podendo ser excluída do currículo em alguns graus de ensino, assim como, é tratada quase como uma disciplina alternativa no ensino secundário, não contando a classificação obtida para a média ou para o acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, e como nota final deste balanço do estágio pedagógico, é imperativo que as orientações relativas à educação sejam reformuladas, assumindo nós, professores, um papel fundamental para lutar por uma sociedade melhor, garantindo que a cultura desportiva é transmitida às gerações seguintes. Com a EF e a prática de atividade física os alunos serão certamente mais saudáveis, mais felizes e apresentarão um currículo escolar e pessoal mais completo, onde os valores de companheirismo, solidariedade, entreaajuda, autonomia e responsabilidade serão aspetos valorizados na sua formação.

## VIII. Referências Bibliográficas

- Amado, J. S. (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 35-55.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Assessment Reform Group (2006). *The role of teachers in the assessment of learning*. London: Newcastle Document Services.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- Câmara Municipal de Lisboa (2014). Pedibus. Consultado a 19 de março de 2014, em <http://www.cm-lisboa.pt/viver/mobilidade/seguranca-rodoviaria/pedibus>.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Clemente, F. M. (2012). Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. *Movimento*, 18(2), 315-335.
- Cloes, M., Hilbert, J.-M. & Piéron, M. (1995). Effects of an observation training program on feedback, study of several cases. In C. Paré (Ed.), *Better teaching in Physical Education? Think about it!* (pp. 249-266). Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In M. d. Educação (Ed.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A. & Garganta, J. (2010). O teaching games for understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos *Revista Plalestra*, 10, 69-77.
- Fyhri, A. & Hjorthol, R. (2009). Children's independent mobility to school, friends and leisure activities. *Journal of transport geography*, 17, 377-384.
- Gozzi, M. & Ruete, H. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1), 117-134.
- Griffin, L. L. & Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: looking at the past, present, and future. In L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: theory, research, and practice* (pp. 1-17). United Kingdom: Human Kinetics.

- Hardman, K. (2007). *Current situation and prospects for physical education in the European Union*. Brussels: European Parliament.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de educação física 10º, 11º e 12º anos: cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Marques, A. (2004). *Questionário Internacional sobre o Estilo de Vida*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Marques, A. (2010). *Questionário sobre os Conhecimentos da Aptidão Física*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Moreira, M. & Januário, C. (2004). Análise das decisões pré-interactivas e interactivas em professores “expert” e principiantes relativamente à dimensão instrução. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds.), *Formação desportiva: perspectivas de estudo nos contextos escolar e desportivo*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: first online edition* (1 ed.). United States of America: Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Neto, C. (1999). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos: um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim SPEF*, 26/27, 55-67.
- Richard, J.-F. & Wallian, N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. In L. L. Griffin & J. I. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: theory, research, and practice* (pp. 1-17). United Kingdom: Human Kinetics.
- Rocha, L., Comédias, J., Mira, J. & Guimarães, M. (2010). *Metas de aprendizagem de educação física de educação física: documento de apoio à organização curricular e programas de educação física*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rosado, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Sallis, J. (s.d). *Teen Environment and Neighborhood Adolescent Survey*. San Diego: University of California.

- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In M. d. Educação (Ed.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (2001). *Pedagogia do desporto: instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 51(1), 1-22.

## **IX. Outros Documentos Consultados**

- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, n.º 129 (2012).
- Despacho n.º 9332-A/2013 de 16 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: II série, n.º 135 (2013).
- Guia de Estágio Pedagógico – Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, FMH, 2013/2014.
- Programa do Desporto Escolar (2013-2017). Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência.
- Projeto Curricular de Escola – Secundária Rainha Dona Leonor, 2011/2012.
- Projeto Educativo de Escola – Secundária Rainha Dona Leonor, 2008/2012.
- Regulamento Interno da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, 2011.
- Regulamento do Programa de Desporto Escolar (2013/2014). Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência.